

**PROGRAMA
DE ESTUDIO 2011
GUÍA PARA LA EDUCADORA**

Educación Básica
Preescolar

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Alonso Lujambio Irazábal

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA

José Fernando González Sánchez

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR

Leopoldo Felipe Rodríguez Gutiérrez

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS EN SERVICIO

Leticia Gutiérrez Corona

DIRECCIÓN GENERAL DE MATERIALES EDUCATIVOS

María Edith Bernáldez Reyes

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO DE LA GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Juan Martín Martínez Becerra

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA

Rosalinda Morales Garza

**PROGRAMA
DE ESTUDIO 2011
GUÍA PARA LA EDUCADORA**

Educación Básica
Preescolar

Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar fue elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) y de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), que pertenecen a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

La Secretaría de Educación Pública agradece la participación, en la elaboración de este documento, de las educadoras, las maestras y los maestros de educación especial e indígena, los directivos, los coordinadores estatales de Asesoría y Seguimiento, los responsables de Educación Especial, los responsables de Educación Indígena, y el personal técnico y de apoyo de las entidades federativas, así como las aportaciones de académicos y especialistas de instituciones educativas nacionales y de otros países.

PROGRAMA DE ESTUDIO 2011

COORDINACIÓN GENERAL DGDC
Leopoldo Felipe Rodríguez Gutiérrez

COORDINACIÓN ACADÉMICA
Noemí García García

RESPONSABLE DE CONTENIDOS
Eva Moreno Sánchez

REVISIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA
Enrique Morales Espinosa, Rosa María Nicolás Mora
y Natividad Rojas Velázquez

COORDINACIÓN EDITORIAL
Gisela L. Galicia

COORDINACIÓN DE DISEÑO
Marisol G. Martínez Fernández

CORRECCIÓN DE ESTILO
Rubén Fischer

DISEÑO DE INTERIORES
Marisol G. Martínez Fernández

FORMACIÓN
Lourdes Salas Alexander

GUÍA PARA LA EDUCADORA

COORDINACIÓN GENERAL DGFCMS
Leticia Gutiérrez Corona

COORDINACIÓN ACADÉMICA
Jessica Baños Poo
Norma Castillo Guzmán

RESPONSABLES DE CAMPOS DE FORMACIÓN
María Diana González Almaraz, Martha Patricia Barrón
Coria y Norma Castillo Guzmán

COORDINACIÓN DE DISEÑO
Mario Enrique Valdes Castillo

CORRECCIÓN DE ESTILO
María del Consuelo Yerena Capistrán
Manuel Meza Coriche

DISEÑO DE FORROS E INTERIORES
Mario Enrique Valdes Castillo

FORMACIÓN
Alejandro Cruz López
Jorge Isaac Guerrero Reyes

PRIMERA edición, 2011

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2011, Argentina 28, Centro, C. P. 06020, Cuauhtémoc, México, D. F.

ISBN: en trámite

Impreso en México

MATERIAL GRATUITO/Prohibida su venta

ÍNDICE

Presentación	7
PROGRAMA DE ESTUDIO 2011	
Introducción	11
Características del programa	13
Propósitos de la educación preescolar	17
Bases para el trabajo en preescolar	19
Estándares Curriculares. Primer periodo escolar, al concluir el tercer grado de preescolar, entre 5 y 6 años de edad	27
Estándares de Español	27
Estándares de Matemáticas	30
Estándares de Ciencias	34
Campos formativos	39
1. Lenguaje y comunicación	41
Competencias y aprendizajes esperados	48
2. Pensamiento matemático	51
Competencias y aprendizajes esperados	57
3. Exploración y conocimiento del mundo	60
Competencias y aprendizajes esperados	64

4. Desarrollo físico y salud	68
Competencias y aprendizajes esperados	72
5. Desarrollo personal y social	74
Competencias y aprendizajes esperados	77
6. Expresión y apreciación artísticas	79
Competencias y aprendizajes esperados	83

GUÍA PARA LA EDUCADORA

Introducción	89
Enfoque	109
Ambientes de aprendizaje	129
Planificación didáctica	157
Situaciones de aprendizaje	165
Evaluación para el logro de aprendizajes	173
Ejemplos de situaciones de aprendizaje	185
Bibliografía	229

PRESENTACIÓN

La Secretaría de Educación Pública, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), pone en las manos de las educadoras el *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*.

Un pilar de la Articulación de la Educación Básica es la RIEB, que es congruente con las características, los fines y los propósitos de la educación y del Sistema Educativo Nacional establecidos en los artículos Primero, Segundo y Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación. Esto se expresa en el Plan de estudios, los programas y las guías para los maestros de los niveles de preescolar, primaria y secundaria.*

La Articulación de la Educación Básica se centra en los procesos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, al atender sus necesidades específicas para que mejoren las competencias que permitan su desarrollo personal.

* En los programas de estudio 2011 y las guías para las educadoras, las maestras y los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria, la Secretaría de Educación Pública emplea los términos: niño(s), adolescentes, jóvenes, alumno(s), educadora(s), maestro(s) y docente(s), haciendo referencia a ambos géneros, con la finalidad de facilitar la lectura. Sin embargo, este criterio editorial no demerita los compromisos que la SEP asume en cada una de las acciones y los planteamientos curriculares encaminados a consolidar la equidad de género.

Los Programas de estudio 2011 contienen los propósitos, enfoques, Estándares Curriculares y aprendizajes esperados, manteniendo su pertinencia, gradualidad y coherencia de sus contenidos, así como el enfoque inclusivo y plural que favorece el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de México; además, se centran en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente.

La Guía para la educadora se constituye como un referente que permite apoyar su práctica en el aula, que motiva la esencia del ser docente por su creatividad y búsqueda de alternativas situadas en el aprendizaje de sus estudiantes.

La SEP tiene la certeza de que el *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar* será de utilidad para orientar el trabajo en el aula de las educadoras de México, quienes a partir del trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias docentes y el impacto en el logro educativo de sus alumnos enriquecerán este documento y permitirá realizar un autodiagnóstico que apoye y promueva las necesidades para la profesionalización docente.



Programa de estudio 2011

INTRODUCCIÓN

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) presenta áreas de oportunidad que es importante identificar y aprovechar, para dar sentido a los esfuerzos acumulados y encauzar positivamente el ánimo de cambio y de mejora continua con el que convergen en la educación las maestras y los maestros, las madres y los padres de familia, las y los estudiantes, y una comunidad académica y social realmente interesada en la Educación Básica.

Con el propósito de consolidar una ruta propia y pertinente para reformar la Educación Básica de nuestro país, durante la presente administración federal se ha desarrollado una política pública orientada a elevar la calidad educativa, que favorece la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; coloca en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares, y favorece el desarrollo de competencias que les permitirán alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica.

La RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de la Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria, y consolida este proceso, aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes.

La implementación de la reforma en Educación Preescolar ha planteado grandes desafíos a las educadoras y al personal directivo. El avance en la consolidación de este proceso de cambio –y considerando las preguntas, opiniones y sugerencias del personal docente y directivo, derivadas de su experiencia al aplicar el Programa de Educación Preescolar 2004– requirió introducir modificaciones específicas en la propuesta pedagógica anterior, sin alterar sus postulados ni características esenciales, para ajustar y contar hoy con un currículo actualizado, congruente, relevante, pertinente y articulado con los dos niveles que le siguen (primaria y secundaria); en este sentido, se le da continuidad al proceso.

Estas modificaciones consisten en la reformulación y reducción del número de competencias, el replanteamiento de la columna “Se favorecen y se manifiestan cuando...”, con el fin de resaltar los *aprendizajes esperados* y la incorporación de *estándares curriculares*.

La acción de la educadora es un factor clave porque establece el ambiente, plantea las situaciones didácticas y busca motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias.

La RIEB reconoce, como punto de partida, una proyección de lo que es el país hacia lo que queremos que sea, mediante el esfuerzo educativo, y asume que la Educación Básica sienta las bases de lo que los mexicanos buscamos entregar a nuestros hijos; no cualquier México sino el mejor posible.

La Secretaría de Educación Pública valora la participación de las educadoras, directivos, asesores técnico-pedagógicos, madres y padres de familia, y toda la sociedad, en el desarrollo del proceso educativo, por lo que les invita a ponderar y respaldar los aportes del Programa de Estudio 2011 en el desarrollo de las niñas y los niños de nuestro país.

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

El Programa de Estudio 2011 es nacional, de observancia general en todas las modalidades y centros de educación preescolar, sean de sostenimiento público o particular, y tiene las siguientes características.

Establece propósitos para la educación preescolar

En virtud de que no existen patrones estables o típicos respecto al momento en que las niñas y los niños logran algunas capacidades, los propósitos del programa expresan los logros que se espera tengan los niños como resultado de cursar los tres grados que constituyen este nivel educativo. En cada grado, la educadora diseñará actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrá de considerar los logros que cada niño y niña ha conseguido y sus potencialidades de aprendizaje, para garantizar su consecución al final de la educación preescolar.

Los propósitos educativos se especifican en términos de competencias que los alumnos deben desarrollar

El programa se enfoca al desarrollo de competencias de las niñas y los niños que asisten a los centros de educación preescolar, y esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano. Además, establece que una competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

La selección de competencias que incluye el programa se sustenta en la convicción de que las niñas y los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje.

En el trabajo educativo deberá tenerse presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve. En virtud de su carácter fundamental, un propósito de la educación preescolar es el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias (por ejemplo, que los alumnos se desempeñen cada vez mejor, y sean capaces de argumentar o resolver problemas), pero también lo es de la educación primaria y de la secundaria; al ser aprendizajes valiosos en sí mismos, constituyen también los fundamentos del aprendizaje y del desarrollo personal futuros.

Centrar el trabajo en el desarrollo de competencias implica que la educadora haga que las niñas y los niños aprendan más de lo que saben acerca del mundo y sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas; ello se logra mediante el diseño de situaciones didácticas que les impliquen desafíos: que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera.

El programa tiene carácter abierto

La naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje, así como la diversidad social y cultural del país, hace sumamente difícil establecer una secuencia detallada de situaciones didácticas o tópicos de enseñanza, por lo cual el programa no presenta una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con las niñas y los niños.

En este sentido, el programa tiene un carácter abierto, lo que significa que la educadora es responsable de establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo, y seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere convenientes para promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados. Asimismo, tiene libertad para seleccionar los temas o problemas que interesen a los alumnos y propiciar su aprendizaje. De esta manera, serán *relevantes* en relación con las competencias a favorecer y *pertinentes* en los diversos contextos socioculturales y lingüísticos.

PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Los propósitos que se establecen en el programa constituyen el principal componente de articulación entre los tres niveles de la Educación Básica y se relacionan con los rasgos del perfil de egreso de la Educación Básica.

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

- Aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.
- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.

- Usen el razonamiento matemático en situaciones que demanden establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos al contar, estimar, reconocer atributos, comparar y medir; comprendan las relaciones entre los datos de un problema y usen estrategias o procedimientos propios para resolverlos.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y las características de los seres vivos; participen en situaciones de experimentación que los lleven a describir, preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medio.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género.
- Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (música, artes visuales, danza, teatro) y apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- Mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento; practiquen acciones de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, y comprendan qué actitudes y medidas adoptar ante situaciones que pongan en riesgo su integridad personal.

BASES PARA EL TRABAJO EN PREESCOLAR

El logro de los propósitos de un programa educativo se concreta en la práctica, cuando existe un ambiente propicio y se desarrollan acciones congruentes con esos propósitos.

La finalidad de este apartado es brindar un referente sobre algunas características de las niñas y los niños y sus procesos de aprendizaje, para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia. También se destacan algunas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula y una mejor organización del trabajo en la escuela.

El compartir determinados principios, asumirlos en el actuar pedagógico y comprometerse con ellos, favorece las condiciones para el intercambio de información y coordinación entre las docentes, además de que fortalece las formas de trabajo concertadas que propicien un verdadero trabajo de gestión escolar.

Las bases que se proponen son un referente para que cada educadora reflexione acerca de su práctica, y también para la reflexión colectiva del personal docente y directivo sobre el sentido que se da, en los hechos, al conjunto de actividades que se realiza en cada centro de educación preescolar. Aunque su expresión concreta se da en el conjunto del acontecer educativo cotidiano, se ha considerado importante organizar las bases en tres grandes rubros: “Características infantiles y procesos de aprendizaje”, “Diversidad y equidad”, e “Intervención educativa”, que se explican enseguida.

Características infantiles y procesos de aprendizaje

1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo

Al ingresar a la escuela, las niñas y los niños tienen conocimientos, creencias y suposiciones sobre el mundo que los rodea, las relaciones entre las personas y el comportamiento que se espera de ellos, y han desarrollado, con diferente grado de avance, competencias que serán esenciales para su desenvolvimiento en la vida escolar. A cualquier edad, los seres humanos *construyen* su conocimiento; es decir, hacen suyos saberes nuevos cuando los pueden relacionar con lo que ya sabían.

Esta relación puede tomar distintas formas: confirma una idea previa y la precisa; la extiende y profundiza su alcance, o bien modifica algunos elementos al mostrar su insuficiencia; conduce a quien aprende a convencerse de que es errónea y a adoptar una noción distinta, que le permite tener más coherencia y mayor posibilidad de explicación. Este mecanismo de aprendizaje es el que produce la comprensión y permite que el saber se convierta en parte de una competencia que utilizamos para pensar, hacer frente a nuevos retos cognitivos, actuar y relacionarnos con los demás.

Un desafío profesional para la educadora es mantener una actitud de observación e indagación constante en relación con lo que experimenta en el aula cada uno de sus alumnos. Al tratar un tema o realizar una actividad es conveniente que se plantee preguntas cuya respuesta no es simple; por ejemplo: ¿qué saben y qué se imaginan las niñas y los niños sobre lo que se desea que aprendan? ¿Realmente lo comprenden? ¿Qué “valor agregado” aporta a lo que ya saben? ¿Qué recursos o estrategias contribuyen a que se apropien del nuevo conocimiento?

Esta perspectiva demanda una práctica distinta de la tradicional y, en ciertos momentos, representa un avance más lento del que quizá haya planeado, pero favorece la promoción de un aprendizaje real y duradero.

2. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares

En la educación preescolar suelen darse formas de intervención que parten de concepciones en que se asume que la educación es producto de una relación entre los adultos que saben y las niñas y los niños que no saben; sin embargo, hoy se reconoce el papel relevante que tienen las relaciones entre iguales en el aprendizaje. Al respecto se señalan dos nociones: los *procesos mentales* como producto del intercambio y de la relación con otros, y el *desarrollo* como un proceso interpretativo y colectivo en el cual las niñas y los niños participan activamente en un mundo social en que se desenvuelven y que está lleno de significados definidos por la cultura.

Cuando las niñas y los niños se enfrentan a situaciones que les imponen retos y demandan que colaboren entre sí, conversen, busquen y prueben distintos procedimientos y tomen decisiones, ponen en práctica la reflexión, el diálogo y la argumentación, capacidades que contribuyen al desarrollo cognitivo y del lenguaje.

La participación de la educadora consistirá en propiciar experiencias que fomenten diversas dinámicas de relación en el grupo escolar, mediante la interacción entre pares (en pequeños grupos y/o el grupo en su conjunto). En otros casos, su sensibilidad le permite identificar los intercambios que surgen por iniciativa de las niñas y los niños e intervenir para alentar su fluidez y sus aportes cognitivos.

En estas oportunidades, los alumnos encuentran grandes posibilidades de apoyarse, compartir lo que saben y aprender a trabajar de forma colaborativa.

3. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños

El juego tiene múltiples manifestaciones y funciones, ya que es una forma de actividad que permite a los niños la expresión de su energía y de su necesidad de movimiento, al adquirir formas complejas que propician el desarrollo de competencias.

En el juego no sólo varían la complejidad y el sentido, sino también la forma de participación: individual (en que se pueden alcanzar altos niveles de concentración, elaboración y “verbalización interna”), en parejas (se facilitan por la cercanía y compatibilidad personal), y colectivos (exigen mayor autorregulación y aceptación de las reglas y sus resultados). Las niñas y los niños recorren esta gama a cualquier edad, aunque se observa una pauta de temporalidad que muestra que los alumnos más pequeños practican con más frecuencia el juego individual o de participación más reducida y no regulada.

En la edad preescolar y en el espacio educativo, el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y los adultos. Mediante éste, las niñas y los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, e idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar en que actúan e intercambian papeles. También ejercen su capacidad imaginativa al dar a los objetos comunes una realidad simbólica distinta de la cotidiana y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética.

Una forma de juego que ofrece múltiples posibilidades es el juego simbólico; es decir, situaciones que las niñas y los niños “escenifican” adquieren una organización más compleja y secuencias más prolongadas; los papeles que cada quien desempeña y el desarrollo del argumento se convierten en motivos de un intenso intercambio de propuestas de negociación y acuerdos entre los participantes.

Durante la práctica de juegos complejos, las habilidades mentales de las niñas y los niños tienen un nivel comparable al de otras actividades de aprendizaje: uso del

lenguaje, atención, imaginación, concentración, control de los impulsos, curiosidad, estrategias para la solución de problemas, cooperación, empatía y participación en grupo.

En la educación preescolar, una de las prácticas más útiles para la educadora consiste en orientar a las niñas y los niños hacia el juego, ya que puede alcanzar niveles complejos por la iniciativa que muestran. En ocasiones, las sugerencias de la maestra propiciarán la organización y focalización del juego, y en otras su intervención se dirigirá a abrir oportunidades para que fluya espontáneamente.

Diversidad y equidad

4. La educación inclusiva implica oportunidades formativas de calidad para todos

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. En este sentido, la educación preescolar, al igual que los otros niveles educativos, reconoce la diversidad que existe en nuestro país y el sistema educativo hace efectivo este derecho, al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

México es un país multicultural, entendido como sistemas de creencias y valores, formas de relación social, usos y costumbres, y formas de expresión que caracterizan a un grupo social. Las culturas pueden estar asociadas con la pertenencia a un grupo étnico; también pueden vincularse con la región de residencia o las formas de vida y trabajo. En los pueblos originarios, una característica central es una lengua materna propia, con distintos grados de preservación y coexistencia con el español.

El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural constituyen un principio de convivencia, delimitado por la vigencia de los derechos humanos y, en especial, los de las niñas y los niños. Es necesario que las educadoras desarrollen empatía hacia las formas culturales presentes en sus alumnos, que con frecuencia son distintas de las suyas. A

partir de dicha empatía puede incorporar a las actividades de aprendizaje elementos de la realidad cotidiana y de las expresiones de la cultura que les son familiares a los alumnos, ya que al hacerlo favorece su inclusión al proceso escolar y la valoración de los rasgos de su cultura.

5. La atención de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con aptitudes sobresalientes

La educación procurará atender a las niñas y los niños de manera adecuada y de acuerdo con sus propias condiciones, con equidad social; además, tratándose de menores de edad con o sin discapacidad, y con aptitudes sobresalientes, propiciará su inclusión en los planteles de Educación Básica regular y brindará orientación a los padres o tutores, así como a las docentes y demás personal de las escuelas que los atienden.

Lo anterior implica tener presente que las niñas y los niños que tienen alguna discapacidad (intelectual, sensorial o motriz), o aptitud sobresaliente, deben encontrar en la escuela un ambiente que propicie su aprendizaje y participación.

Es necesario que las educadoras identifiquen las barreras que pueden interferir en el aprendizaje de sus alumnos y empleen estrategias diferenciadas para promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza para combatir y erradicar actitudes de discriminación.

La disposición de la educadora y de la escuela son esenciales para atender a las niñas y los niños con necesidades educativas especiales, lo que implica un trabajo colaborativo entre la escuela, el grupo y los padres. Adicionalmente, es necesario que la escuela se vincule con los servicios de apoyo a la educación y cree redes con otros sectores.

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

En el proceso de construcción de su identidad, las niñas y los niños aprenden y asumen formas de ser, sentir y actuar consideradas como *femeninas* y *masculinas* en una sociedad. En el tipo de relaciones y prácticas socializadoras que se dan en el medio familiar, desde edades tempranas las niñas y los niños empiezan a interiorizar ideas y pautas de conducta particulares que la familia espera de ellos de acuerdo con su sexo.

La equidad de género significa que todas las personas tienen los mismos derechos para desarrollar sus potencialidades y capacidades, y acceder por igual a las oportunidades de participación en los distintos ámbitos de la vida social, sin importar si se es hombre o mujer.

Desde esta perspectiva, la educación preescolar como espacio de socialización y aprendizaje tiene un papel importante en el reconocimiento de las capacidades de niñas y niños. En este sentido, el principio de equidad se concreta cuando las prácticas educativas promueven su participación equitativa en todo tipo de actividades: jugar con pelotas, correr durante el recreo o en otros momentos, trepar, organizar los materiales en el aula y colaborar para limpiar las áreas de trabajo, manipular instrumentos en situaciones experimentales, asumir distintos roles en los juegos de simulación, tomar decisiones y, sobre todo, hablar y expresar ideas en la clase que son, entre otras, actividades en las que mujeres y hombres deben participar por igual, porque este tipo de experiencias fomentan la convivencia y es donde aprenden a ser solidarios, tolerantes, a actuar en colaboración, a rechazar los estereotipos sociales y la discriminación.

Intervención educativa

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

En las niñas y los niños pequeños el interés es situacional, ya que emerge frente a lo novedoso, lo que sorprende, lo complejo, lo que le plantea cierto grado de incertidumbre y le genera motivación; en ello se sustenta el aprendizaje.

Incorporar los intereses de los niños al proceso educativo implica desafíos que deben ser resueltos durante la intervención de la educadora, teniendo presente que:

- No siempre logran identificar y expresar lo que les interesa saber entre las opciones posibles o acerca de algo que no conocen.
- Las cosas o problemas que les preocupan a veces responden a intereses pasajeros, otras se trata de preguntas profundas y genuinas, pero que rebasan su capacidad de comprensión y las posibilidades de respuesta en el grupo.
- En el grupo hay intereses distintos y con frecuencia incompatibles.

Para atender estos desafíos, la educadora debe orientar, precisar, canalizar y negociar esos intereses hacia lo que formativamente es importante, así como procurar que al introducir una actividad, ésta sea relevante y despierte el interés, encauce su curiosidad y propicie su disposición por aprender. Para lograrlo, es necesario que reflexione sobre los intereses y la motivación de sus alumnos, como base para planificar la intervención educativa.

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

El desarrollo equilibrado de las competencias de las niñas y los niños requiere que en el aula exista un ambiente estable: en primer lugar, que la educadora sea consistente en su trato con ellos, en las actitudes que adopta en su intervención educativa y en los criterios con que procura orientar y modular las relaciones entre sus alumnos.

En un ambiente que proporcione seguridad y estímulo será más factible que las niñas y los niños adquieran valores y actitudes que pondrán en práctica en las actividades de aprendizaje y formas de participación escolar, ya que cuando son alentadas por la educadora y compartidas por sus alumnos, el grupo se convierte en una comunidad de aprendizaje.

Un ambiente de este tipo favorece la disposición a explorar, individualmente o en grupo, las soluciones a los retos que les presenta una actividad o un problema, a optar por una forma de trabajo y valorar su desarrollo para persistir o enmendar. Las niñas y los niños aprenderán a pedir orientación y ayuda, y a ofrecerla; se darán cuenta de que al actuar y tomar decisiones pueden fallar o equivocarse, sin que esto afecte su confianza ni la posibilidad de mejorar en su desempeño.

Al participar en esa comunidad, el niño adquiere confianza en su capacidad para aprender y se da cuenta de que los logros son producto del trabajo individual y colectivo. En una etapa temprana, lo deseable es que aprenda gradualmente a mirar con atención su proceso de trabajo y a valorar diferencialmente sus resultados; esa posibilidad está influida por los juicios de la educadora y la interacción en el grupo, y si el niño percibe que al valorar su desempeño y el de sus compañeros hay justicia, congruencia, respeto y reconocimiento del esfuerzo, identificará que la evaluación es una forma de colaboración que no lo descalifica.

9. La intervención educativa requiere de una planificación flexible

La planificación de la intervención educativa es indispensable para un trabajo docente eficaz, ya que permite a la educadora definir la intención y las formas organizativas adecuadas, prever los recursos didácticos y tener referentes claros para evaluar el proceso educativo de los alumnos que conforman su grupo escolar. Los aprendizajes esperados y las competencias son el referente para organizar el trabajo docente.

La planificación es *un conjunto de supuestos* fundamentados que la educadora considera pertinentes y viables para que niñas y niños avancen en su proceso de aprendizaje; debe considerar que el trabajo con ellos es un proceso vivo, de ahí que sea necesaria la apertura a la reorientación y al ajuste, a partir de la valoración que se vaya haciendo en el desarrollo de la actividad misma.

Por ejemplo, si la educadora decide trabajar en el campo formativo Lenguaje y comunicación, y después de aplicar la evaluación inicial considera que es prioritario fomentar que sus alumnos narren sucesos reales e imaginarios, tiene a su disposición diversas opciones: como punto de partida puede utilizar la lectura de un libro infantil y pedir a un alumno que narre un suceso que despertó su interés; sin embargo, antes de seleccionar y diseñar la actividad, debe tener claro cuál es el nivel de dominio expresivo y comprensivo de sus alumnos, para decidir si la narración se referirá a un suceso real o una historia imaginaria; cómo organizará al grupo, y cuál tema piensa que despertará más el interés en los niños, entre otras. Una vez resuelto lo anterior, planificará la actividad (acciones, secuencia, tiempo, medios, recursos y criterios para la evaluación).

Otra cuestión que la educadora debe decidir es el tipo de intervención que tendrá durante el desarrollo de las actividades, ya que a veces será necesaria una mayor presencia y dirección de su parte, y otras será más adecuado dejar fluir la actividad y mantenerse “en la periferia”, pero podrá modificarla de acuerdo con la forma en que se desarrollen las actividades y los alumnos se involucren en ellas.

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

Los efectos formativos de la educación preescolar sobre el desarrollo de las niñas y los niños serán más sólidos en la medida en que, en su vida familiar, tengan experiencias que refuercen y complementen el trabajo que la educadora realiza con ellos.

Para fortalecer la participación de los padres, el personal directivo y docente de preescolar debe tomar la iniciativa a partir de organizar una actividad sistemática de información y acuerdo dirigido no sólo a las madres y los padres sino también a los demás miembros de la familia que puedan participar en una labor de apoyo educativo.

Es necesario que las familias conozcan la relevancia de la educación preescolar en el marco de la Educación Básica y el sentido que tienen las actividades cotidianas que ahí se realizan para el desarrollo de los alumnos; comprender esto es la base de la colaboración familiar. Por ejemplo: asegurar la asistencia regular de las niñas y los niños, la disposición para leerles en voz alta, conversar con ellos, atender sus preguntas, y apoyarlos en el manejo de dificultades de relación interpersonal y de conducta. En síntesis, que la participación plena de la familia es fundamental para el aprendizaje de los niños.

ESTÁNDARES CURRICULARES. PRIMER PERIODO ESCOLAR, AL CONCLUIR EL TERCER GRADO DE PREESCOLAR, ENTRE 5 Y 6 AÑOS DE EDAD

Estándares de Español

Los Estándares Curriculares de Español integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Se agrupan en cinco componentes, y cada uno refiere y refleja aspectos centrales de los programas de estudio:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

Al concluir este periodo escolar los estudiantes habrán iniciado un proceso de contacto formal con el lenguaje escrito, por medio de la exploración de textos con diferentes características (libros, periódicos e instructivos, entre otros). Construyen el significado de la escritura y su utilidad para comunicar. Comienzan el trazo de letras hasta lograr escribir su nombre.

Como parte de este desarrollo, participan en eventos comunicativos orales en los que escuchan a otros y respetan turnos para tomar la palabra, lo cual constituye un lo-

gro para su edad. Adicionalmente identifican que las personas se comunican por medio de lenguas diferentes a la suya.

Lo anterior permite generar las bases para conformar un concepto positivo de sí mismos como hablantes, lectores y escritores, aspectos esenciales para su integración a la cultura escrita.

1. Procesos de lectura

- 1.1. Selecciona textos de acuerdo con sus propios intereses y/o propósitos.
- 1.2. Interpreta la lectura de textos literarios elementales (cuentos, leyendas, poemas), así como de textos informativos.
- 1.3. Interpreta que los textos escritos y las imágenes crean un significado al conjuntarse.
- 1.4. Identifica los diversos propósitos de textos literarios (por ejemplo, cuentos) y de textos informativos.
- 1.5. Identifica los diferentes tipos de información contenida en textos escritos elementales, como ilustraciones, gráficas y mapas.
- 1.6. Identifica las diferentes partes de un libro; por ejemplo, la portada, el título, el subtítulo, la contraportada, las ilustraciones (imágenes), el índice y los números de página, y explica, con apoyo, qué información ofrecen.
- 1.7. Compara y contrasta información factual contenida en los libros con experiencias propias.
- 1.8. Comprende instructivos elementales que incorporan imágenes; por ejemplo, recetas o procedimientos para construir objetos.
- 1.9. Identifica la escritura convencional de los números.

2. Producción de textos escritos

- 2.1. Se familiariza con diferentes géneros de escritura; por ejemplo, cuentos, poemas y obras de teatro.
- 2.2. Entiende diferentes funciones de la lengua escrita; por ejemplo, expresar sentimientos o proporcionar información.
- 2.3. Entiende la necesidad de corregir un texto escrito.
- 2.4. Produce textos propios utilizando el conocimiento que tiene de su nombre y de palabras conocidas, con la intención de expresar ideas en forma escrita.
- 2.5. Reconoce algunas características del sistema de escritura para escribir lo que quiere expresar.
- 2.6. Usa dibujos y otras formas simbólicas, marcas gráficas o letras para expresar sus ideas y sentimientos.

- 2.7. Entiende el formato del calendario y los nombres de los días de la semana, para registrar eventos personales y colectivos.
- 2.8. Entiende el uso de algunas figuras del lenguaje; por ejemplo, la rima en un poema.

3. Participación en eventos comunicativos orales

- 3.1. Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias mediante el lenguaje oral.
- 3.2. Participa con atención en diálogos y conversaciones, escucha lo que otros dicen y respeta turnos al hablar.
- 3.3. Comunica información acerca de sí mismo y de su familia (nombres, características y direcciones).
- 3.4. Entiende y usa las convenciones comunes de la conversación; por ejemplo, tomar turnos.
- 3.5. Pide y ofrece ideas, y ayuda al tomar parte en actividades con otras personas.
- 3.6. Expresa opiniones y preferencias, y se involucra en la actividad argumentativa.
- 3.7. Formula preguntas acerca de eventos o temas de su interés.
- 3.8. Explica los pasos que conllevan actividades, como seguir una receta, participar en un juego o construir un juguete.
- 3.9. Presenta información sobre un tema, usando un soporte gráfico y objetos de su entorno.
- 3.10. Distingue los hechos fantásticos y los reales en una historia, y explica las diferencias entre ellos.
- 3.11. Narra anécdotas, historias, cuentos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, y haciendo referencia al tiempo y al espacio.
- 3.12. Compone, individual y colectivamente, canciones, rimas, trabalenguas, adivinanzas y chistes.
- 3.13. Escucha, con cuidado y atención, poemas, canciones, cantos en ronda, adivinanzas, trabalenguas y chistes.

4. Conocimiento del funcionamiento y uso del lenguaje

- 4.1. Entiende la utilidad de los textos escritos y orales para comunicar y organizar ideas, y para seguir aprendiendo.
- 4.2. Recuerda eventos o hechos (individuales o sociales) en relación con el tiempo y el espacio.
- 4.3. Sabe que hay personas que se comunican en otras lenguas o idiomas.
- 4.4. Conoce y utiliza palabras de uso común en otras regiones del país, y reconoce su significado.

5. Actitudes hacia el lenguaje

Estas actitudes son cualidades persistentes asociadas con la lengua y la comunicación.

Los Estándares Curriculares para este rubro son los siguientes. El niño:

- 5.1. Desarrolla interés en aprender y lo expresa mediante el planteamiento de preguntas y al escuchar y observar.
- 5.2. Considera las consecuencias de sus palabras y sus acciones para sí mismo y para otros.
- 5.3. Entiende la potencialidad del lenguaje y lo usa apropiadamente para la resolución de conflictos.
- 5.4. Entiende la importancia de conservar información y desarrolla habilidades para recuperarla.
- 5.5. Entiende la utilidad de los códigos escritos y orales para la comunicación y organización de ideas.
- 5.6. Reconoce y valora la existencia de otras lenguas que se hablan en México.
- 5.7. Desarrolla un concepto positivo de sí mismo como lector, escritor, hablante u oyente; además, desarrolla gusto por leer, escribir, hablar y escuchar.

Estándares de Matemáticas

Los Estándares Curriculares de Matemáticas presentan la visión de una población que sabe utilizar los conocimientos matemáticos. Comprenden el conjunto de aprendizajes que se espera de los alumnos en los cuatro periodos escolares para conducirlos a altos niveles de alfabetización matemática.

Se organizan en:

1. Sentido numérico y pensamiento algebraico.
2. Forma, espacio y medida.
3. Manejo de la información.
4. Actitud hacia el estudio de las matemáticas.

Su progresión debe entenderse como:

- Transitar del lenguaje cotidiano a un lenguaje matemático para explicar procedimientos y resultados.
- Ampliar y profundizar los conocimientos, de manera que se favorezca la comprensión y el uso eficiente de las herramientas matemáticas.

- Avanzar desde el requerimiento de ayuda al resolver problemas hacia el trabajo autónomo.

En este periodo los Estándares Curriculares se organizan en dos aspectos: Número, y Forma, espacio y medida.

En relación con los conocimientos y las habilidades matemáticas, al término de este periodo (tercero de preescolar), los estudiantes saben utilizar números naturales hasta de dos cifras para interpretar o comunicar cantidades; resuelven problemas aditivos simples, mediante representaciones gráficas o el cálculo mental; identifican las características generales de figuras y cuerpos, y saben ubicarlos en el espacio.

Con base en la metodología didáctica que se propone para el desarrollo de las actividades, se espera que los alumnos desarrollen, además de los conocimientos y habilidades matemáticas, actitudes y valores que les permitan transitar hacia la construcción de la competencia matemática.

1. Número

- 1.1. Conteo y uso de números.
- 1.2. Solución de problemas numéricos.
- 1.3. Representación de información numérica.
- 1.4. Patrones y relaciones numéricas.

Los Estándares Curriculares para este rubro son los siguientes. El niño:

1.1. *Conteo y uso de números*

- 1.1.1. Comprende relaciones de igualdad y desigualdad; esto es: más que, menos que, y la misma cantidad que.
- 1.1.2. Comprende los principios del conteo.
- 1.1.3. Observa que los números se utilizan para diversos propósitos.
- 1.1.4. Reconoce los números que ve a su alrededor y forma numerales.
- 1.1.5. Usa estrategias para contar; por ejemplo, organiza una fila de personas o añade objetos.

1.2. *Solución de problemas numéricos*

- 1.2.1. Forma conjuntos de objetos.
- 1.2.2. Resuelve problemas numéricos elementales en situaciones cotidianas.

1.2.3. Comprende problemas numéricos elementales y estima resultados.

1.2.4. Explica su proceder para resolver un problema numérico.

1.3. Representación de información numérica

1.3.1. Agrupa conjuntos de objetos de acuerdo con diferentes criterios y compara el tamaño de los conjuntos.

1.3.2. Reúne información de situaciones familiares y las representa por medio de objetos, dibujos, números o cuadros sencillos y tablas.

1.3.3. Agrupa objetos según sus atributos cualitativos y cuantitativos; por ejemplo, forma, color, textura, utilidad, cantidad y tamaño.

1.3.4. Recopila datos del ambiente y los expresa en una tabla de frecuencias.

1.4. Patrones y relaciones numéricas

1.4.1. Enuncia una serie elemental de números en orden ascendente y descendente.

1.4.2. Identifica el lugar que ocupa un objeto dentro de una serie ordenada (primero, tercero, etcétera).

1.4.3. Identifica algunos usos de los números en la vida cotidiana; por ejemplo, la identificación de casas, números telefónicos o las tallas de la ropa.

1.4.4. Identifica cómo se utilizan los números en una variedad de textos, como revistas, cuentos, recetas de cocina, publicidad y otros.

1.4.5. Anticipa lo que sigue en un patrón e identifica elementos faltantes.

1.4.6. Identifica patrones en una serie usando criterios de repetición e incremento.

2. Forma, espacio y medida

Este rubro puede ser visto como cuatro conjuntos de ideas que se superponen:

2.1. Nombres y propiedades de las figuras.

2.2. Ubicación.

2.3. Comparación y unidades no convencionales.

2.4. Uso de instrumentos de medición.

Los Estándares Curriculares para este rubro son los siguientes. El niño:

2.1. Nombres y propiedades de las figuras

2.1.1. Identifica los nombres y las propiedades de algunos objetos bidimensionales comunes; por ejemplo, un cuadrado.

- 2.1.2. Usa algunos términos elementales para describir y comparar características medibles de algunos objetos comunes; por ejemplo, grande, largo, pequeño, frío, caliente, alto, lleno y vacío.

2.2. Ubicación

- 2.2.1. Identifica y usa expresiones elementales que denotan desplazamientos y posiciones.
- 2.2.2. Identifica algunas figuras comunes en el medio ambiente y describe sus propiedades. Identifica y utiliza expresiones elementales que se relacionan con propiedades de dos y tres dimensiones.
- 2.2.3. Reconoce y describe figuras geométricas elementales y cuerpos desde distintas perspectivas.

2.3. Comparación y unidades no convencionales

- 2.3.1. Identifica y usa expresiones elementales para referirse a medidas.
- 2.3.2. Identifica y usa expresiones elementales para denotar comparación.
- 2.3.3. Identifica y usa expresiones elementales para indicar secuencia temporal.
- 2.3.4. Categoriza objetos según su tamaño, masa y capacidad.
- 2.3.5. Identifica y usa expresiones elementales para denotar objetos no convencionales y sus características.

2.4. Uso de instrumentos de medición

- 2.4.1. Identifica los nombres y uso particular de algunos instrumentos de medición comunes.
- 2.4.2. Verifica sus estimaciones de longitud, capacidad y peso, mediante un intermediario.

3. Actitudes hacia el estudio de las matemáticas

- 3.1. Expresa curiosidad por las propiedades matemáticas de los seres vivos, así como de los entornos naturales y humanos en diversos contextos.
- 3.2. Desarrolla un concepto positivo de sí mismo como ser humano matemático; el deseo y la tendencia para comprender y usar la notación matemática, y desarrolla gusto e interés en entender y aplicar vocabularios y procedimientos matemáticos.

- 3.3. Aplica el razonamiento matemático para resolver problemas sociales y naturales, y acepta el principio de que los problemas particulares tienen soluciones alternativas.
- 3.4. Aplica el razonamiento matemático a su estilo de vida personal y a las decisiones de su vida, incluyendo las relacionadas con la salud.
- 3.5. Tiene una actitud favorable hacia la conservación del ambiente y su sustentabilidad, usando notaciones y métodos científicos y matemáticos.
- 3.6. Desarrolla hábitos de pensamiento racional y utiliza evidencias de naturaleza matemática.
- 3.7. Comparte e intercambia ideas sobre aplicaciones matemáticas teóricas y prácticas en el mundo.

Estándares de Ciencias

Los Estándares Curriculares de Ciencias presentan la visión de una población que utiliza saberes asociados a la ciencia, que les provea de una formación científica básica al concluir los cuatro periodos escolares. Se presentan en cuatro categorías:

1. Conocimiento científico.
2. Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología.
3. Habilidades asociadas a la ciencia.
4. Actitudes asociadas a la ciencia.

La progresión a través de los estándares de Ciencias debe entenderse como:

- Adquisición de un vocabulario básico para avanzar en la construcción de un lenguaje científico.
- Desarrollo de mayor capacidad para interpretar y representar fenómenos y procesos naturales.
- Vinculación creciente del conocimiento científico con otras disciplinas para explicar los fenómenos y procesos naturales, y su aplicación en diferentes contextos y situaciones de relevancia social y ambiental.

Los Estándares Curriculares de Ciencias para el Primer periodo describen cómo los niños se acercan al conocimiento de los seres vivos a partir del reconocimiento de algunas de sus características y cambios.

En este periodo se promueve la identificación de los recursos naturales, su transformación y aprovechamiento en el contexto infantil. Se busca potenciar el uso de los sentidos, encauzando su curiosidad hacia la exploración de fenómenos y procesos naturales de su entorno; se fomenta el planteamiento de preguntas, la sistematización y comunicación de información en un marco de respeto y trabajo colaborativo con sus pares.

1. Conocimiento científico

- 1.1. Comprende que los seres vivos se clasifican.
- 1.2. Distingue entre plantas y animales, e identifica las diferentes características de cada uno.
- 1.3. Identifica las características de una persona, las de otros animales y las que distinguen a los seres humanos de otros animales, entre las que se incluyen partes básicas del cuerpo, externas e internas, y sus funciones.
- 1.4. Entiende algunas interconexiones elementales entre las diferentes partes del cuerpo, tanto internas como externas.
- 1.5. Identifica algunas de las características que se transmiten en las familias.
- 1.6. Comprende que los animales y las plantas tienen necesidades para sobrevivir; por ejemplo, oxígeno, agua, sol, comida y refugio.
- 1.7. Identifica algunos hábitats elementales y comunes de los organismos vivos, e identifica formas en que el hábitat de un organismo sustenta sus necesidades básicas.
- 1.8. Reconoce que los organismos provocan cambios en el entorno en que viven.
- 1.9. Reconoce que hay transformaciones reversibles (por ejemplo, mezcla y separación de agua y arena; cambio del estado líquido al sólido o de sólido a líquido nuevamente) e irreversibles (por ejemplo, la quema o cocción).
- 1.10. Identifica algunos procesos de cambio elemental y común en el mundo; por ejemplo, la transformación de una semilla en una planta adulta o la disolución de una sustancia en el agua.
- 1.11. Identifica las propiedades de algunos fenómenos inanimados que ocurren de manera natural; por ejemplo, las rocas, el suelo, las sombras y el sol, la luz y la oscuridad, el día y la noche, y el clima.
- 1.12. Identifica las propiedades de algunos artefactos humanos comunes; por ejemplo, caminos, pavimentos, ladrillos y ventanas; es decir, tamaño, color, durabilidad, textura, ubicación, peso, densidad y uso.
- 1.13. Distingue entre objetos naturales y artificiales, e identifica las diferencias entre ellos.

2. Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología

- 2.1. Clasifica recursos naturales comunes en tipos, y relaciona su forma con su función.
- 2.2. Entiende cómo los recursos naturales comunes se pueden convertir en recursos usados por los humanos; por ejemplo, la extracción de petróleo para el funcionamiento de los automóviles.
- 2.3. Entiende el uso de algunos recursos naturales comunes.
- 2.4. Hace conexiones mentales entre lo visto y experimentado en la escuela, y las observaciones y experiencias fuera de la escuela, ya sea en casa o en la comunidad en un sentido amplio.
- 2.5. Comprende algunas características elementales de la ciencia y la tecnología, y las diferencias entre una y otra.

3. Habilidades asociadas a la ciencia

- 3.1. Clasifica observaciones de fenómenos naturales y eventos.
- 3.2. Formula preguntas que expresan su curiosidad e interés en conocer más acerca del mundo natural, y que pueden ser respondidas mediante el trabajo experimental, o preguntar a otros con la ayuda de algunas personas (¿qué sucede si...?, ¿qué sucede cuando...?, ¿cómo podemos saber más sobre...?).
- 3.3. Desarrolla procedimientos elementales para responder preguntas y/o resolver problemas.
- 3.4. Usa información para resolver problemas, basándose en observación, registro de datos, recolección de muestras, dibujos, entrevistas y recursos escritos.
- 3.5. Comunica los resultados de observaciones y experimentos en forma oral.
- 3.6. Formula explicaciones elementales sobre los fenómenos naturales y observaciones físicas; por ejemplo, cambios en el agua, el viento, el movimiento de sombras o el crecimiento de una semilla. Además, realiza representaciones de esos fenómenos de manera dramática, gráfica o pictórica.
- 3.7. Aplica el conocimiento científico para el cuidado de sí mismo, en relación con su higiene personal y la preparación de alimentos, evitando riesgos y protegiéndose de enfermedades contagiosas.

4. Actitudes asociadas a la ciencia

- 4.1. Expresa curiosidad por los fenómenos científicos en una variedad de contextos.
- 4.2. Tiene una actitud favorable hacia la conservación del medio ambiente y su sustentabilidad.

- 4.3. Está comprometido con la idea de la interdependencia con la naturaleza y la necesidad de conservar los recursos, incluida la adopción de medidas para el cuidado del agua.
- 4.4. Toma decisiones de su vida personal compatibles con la sustentabilidad ambiental.
- 4.5. Toma decisiones de su vida personal compatibles con su salud.
- 4.6. Disfruta y aprecia los espacios naturales disponibles para la recreación y el ejercicio al aire libre.
- 4.7. Desarrolla el hábito del pensamiento racional, usando evidencia.
- 4.8. Comparte e intercambia ideas sobre el mundo natural.
- 4.9. Está comprometido con el conocimiento y los modos científicos para investigar el mundo natural.
- 4.10. Entiende y promueve la importancia de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres utilizando descubrimientos científicos.
- 4.11. Respeta las diferencias raciales, étnicas, de género y sexualidad en la aplicación de la ciencia.

CAMPOS FORMATIVOS

Los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un carácter integral y dinámico basado en la interacción de factores internos (biológicos y psicológicos) y externos (sociales y culturales); sólo por razones de orden analítico o metodológico se distinguen campos del desarrollo, porque en la realidad éstos se influyen mutuamente; por ejemplo, cuando los bebés gatean o caminan se extiende su capacidad de explorar el mundo y ello impacta su desarrollo cognitivo; lo mismo sucede cuando empiezan a hablar, porque mediante el lenguaje amplían sus ámbitos de interacción y relaciones sociales, lo que a su vez acelera el desarrollo del lenguaje.

Asimismo, al participar en experiencias educativas, las niñas y los niños ponen en práctica un conjunto de capacidades de distinto orden (afectivo y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motriz) que se refuerzan entre sí. En general, y simultáneamente, los aprendizajes abarcan distintos campos del desarrollo humano; sin embargo, según el tipo de actividades en que participen, el aprendizaje puede concentrarse de manera particular en algún campo específico.

El programa de educación preescolar se organiza en seis *campos formativos*, denominados así porque en sus planteamientos se destaca no sólo la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, sino el papel relevante que tiene la intervención docente para lograr que los tipos de actividades en que participen las niñas y los niños constituyan experiencias educativas.

Los campos formativos permiten identificar en qué aspectos del desarrollo y del aprendizaje se concentran (lenguaje, pensamiento matemático, mundo natural y social, etcétera) y constituyen los cimientos de aprendizajes más formales y específicos que los alumnos estarán en condiciones de construir conforme avanzan en su trayecto escolar, y que se relacionan con las disciplinas en que se organiza el trabajo en la educación primaria y la secundaria.

Los campos formativos facilitan a la educadora tener intenciones educativas claras (qué competencias y aprendizajes pretende promover en sus alumnos) y centrar su atención en las experiencias que es importante que proponga.

Cada campo formativo incluye aspectos que se señalan enseguida.

CAMPOS FORMATIVOS	ASPECTOS EN QUE SE ORGANIZAN
Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje oral. • Lenguaje escrito.
Pensamiento matemático	<ul style="list-style-type: none"> • Número. • Forma, espacio y medida.
Exploración y conocimiento del mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Mundo natural. • Cultura y vida social.
Desarrollo físico y salud	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación, fuerza y equilibrio. • Promoción de la salud.
Desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad personal. • Relaciones interpersonales.
Expresión y apreciación artísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión y apreciación musical. • Expresión corporal y apreciación de la danza. • Expresión y apreciación visual. • Expresión dramática y apreciación teatral.

En la presentación de cada campo formativo se identifican los siguientes componentes:

- Información básica sobre características generales de los procesos de desarrollo y aprendizaje que experimentan niñas y niños en relación con cada campo, así como los logros que, en términos generales, han alcanzado al ingresar a la educación preescolar. En función de estos rasgos se explica el enfoque para el trabajo docente con cada campo formativo, destacando criterios didácticos a considerar, según el caso.

- b) Competencias, que corresponden a los aspectos en que se organiza cada campo.
- c) Aprendizajes esperados, que definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; le dan concreción al trabajo docente, al hacer constatable lo que las niñas y los niños logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula; gradúan progresivamente las competencias que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, y son una guía para la observación y la evaluación formativa de los alumnos.

1. Lenguaje y comunicación

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva para integrarse y acceder al conocimiento de otras culturas, interactuar en sociedad y aprender; se usa para establecer relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones, y valorar las de otros; obtener y dar información diversa, y tratar de convencer a otros. Con el lenguaje, el ser humano representa el mundo que le rodea, participa en la construcción del conocimiento, organiza su pensamiento, desarrolla la creatividad y la imaginación, y reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y la de otros.

En las primeras interacciones con quienes les cuidan, los pequeños escuchan palabras, expresiones y experimentan sensaciones que les provocan las formas de trato y reaccionan mediante la risa, el llanto, los gestos y los balbuceos; a partir de estas formas de interacción van familiarizándose con las palabras, la fonética, el ritmo y la tonalidad de la lengua que aprenden, así como con la comprensión del significado de las palabras y las expresiones.

Conforme avanzan en su desarrollo y aprenden a hablar, las niñas y los niños construyen frases y oraciones cada vez más completas y complejas, incorporan más palabras a su léxico y logran apropiarse de las formas y normas de construcción sintáctica en los distintos contextos de uso del habla: conversación con la familia sobre un suceso importante u otros eventos; en los momentos de juego; al escuchar la lectura de cuentos; durante una fiesta, etc. Entre las condiciones que posibilitan esta evolución está el hecho de encontrarse inmersos en un grupo cultural; usan el lenguaje de esa cultura en las actividades y relaciones en las que se involucran; las personas con quienes conviven cotidianamente tienen expectativas de que aprendan el lenguaje que usan, los retroalimentan para entenderse y los apoyan para comunicarse.

Los pequeños enriquecen su lenguaje e identifican sus funciones y características en la medida en que tienen variadas oportunidades de comunicación verbal; cuando participan en diversos eventos comunicativos en que hablan de sus experiencias, sus ideas y de lo que conocen; cuando escuchan y atienden lo que otros dicen, aprenden a interactuar y se dan cuenta de que el lenguaje permite satisfacer necesidades tanto personales como sociales. Los avances en el dominio del lenguaje oral no dependen sólo de la posibilidad de expresarse oralmente, sino también de la escucha, entendida como un proceso activo de construcción de significados. Aprender a escuchar ayuda a afianzar ideas y a comprender conceptos.

Hay quienes a los tres, cuatro o cinco años se expresan de una manera comprensible y tienen un vocabulario que les permite comunicarse, pero también hay pequeños que en sus formas de expresión evidencian no sólo un vocabulario reducido, sino timidez e inhibición para expresarse y relacionarse con los demás. Estas diferencias no se deben necesariamente a problemas del lenguaje, porque la mayor parte de las veces son resultado de la falta de un ambiente estimulante para el desarrollo de la capacidad de expresión. Para las niñas y los niños la escuela constituye un espacio propicio para el enriquecimiento del habla y, en consecuencia, el desarrollo de sus capacidades cognitivas mediante la participación sistemática en actividades en que puedan expresarse oralmente; que se creen estas situaciones es muy importante para quienes provienen de ambientes en los que hay pocas oportunidades de comunicación e intercambio.

Aunque en los procesos de adquisición del lenguaje existen pautas generales, hay variaciones individuales relacionadas con ritmos de desarrollo y también, de manera muy importante, con los patrones culturales de comportamiento y formas de relación que caracterizan a cada familia. La atención y el trato a las niñas y los niños en la familia, el tipo de participación que tienen y los roles que desempeñan, así como las oportunidades para hablar con adultos y otros niños, varían entre culturas y grupos sociales, y son factores de gran influencia en el desarrollo de la expresión oral.

Cuando las niñas y los niños llegan a la educación preescolar, en general poseen una competencia comunicativa: hablan con las características propias de su cultura, usan la estructura lingüística de su lengua materna y la mayoría de las pautas o los patrones gramaticales que les permiten hacerse entender; saben que pueden usar el lenguaje con distintos propósitos: manifestar sus deseos, conseguir algo, hablar de sí mismos, saber acerca de los demás, crear mundos imaginarios mediante fantasías y dramatizaciones, etcétera.

La incorporación a la escuela implica usar un lenguaje con un nivel de generalidad más amplio y referentes distintos a los del ámbito familiar; proporciona a las niñas y los niños oportunidades para tener un vocabulario cada vez más preciso, extenso y rico en significados, y los enfrenta a un mayor número y variedad de interlocutores. Por ello, la

escuela se convierte en un espacio propicio para el aprendizaje de nuevas formas de comunicación, donde se pasa de un lenguaje de situación –ligado a la experiencia inmediata– a un lenguaje de evocación de acontecimientos pasados, reales o imaginarios. Visto así, el progreso en el dominio del lenguaje oral significa que las niñas y los niños logren estructurar enunciados más largos y mejor articulados, y potencien sus capacidades de comprensión y reflexión sobre lo que dicen, cómo lo dicen y para qué lo dicen. Expresarse por medio de la palabra es una necesidad para ellos y es tarea de la escuela crear oportunidades para que hablen, aprendan a utilizar nuevas palabras y expresiones, y logren construir ideas más completas y coherentes, así como ampliar su capacidad de escucha.

La educadora debe tener presente que quienes ingresan al primer grado de preescolar están por cumplir o tienen tres años de edad y que, mientras más pequeños, las diferencias son más notorias y significativas, y las herramientas lingüísticas pueden parecer limitadas. Hay niñas y niños que cuando inician su educación preescolar tienen formas de hablar que son comprensibles sólo para sus familias (o la gente que se encarga de su cuidado) o señalan los objetos que desean en lugar de usar la expresión verbal. Para enriquecer su lenguaje, los más pequeños requieren oportunidades de hablar y escuchar en intercambios directos con la educadora; los cantos, las rimas, los juegos, los cuentos son elementos no sólo muy atractivos sino adecuados para las primeras experiencias escolares (esto es válido para niños pequeños y también para quienes han tenido pocas oportunidades en sus ambientes familiares).

Las capacidades de habla y escucha de los alumnos se fortalecen cuando se tienen múltiples oportunidades de participar en situaciones en las que hacen uso de la palabra con diversas intenciones:

- *Narrar* un suceso, una historia, un hecho real o inventado, incluyendo descripciones de objetos, personas, lugares y expresiones de tiempo, dando una idea lo más fiel y detallada posible. La práctica de la narración oral se relaciona con la observación, la memoria, la atención, la imaginación, la creatividad, el uso de vocabulario preciso y el ordenamiento verbal de las secuencias.
- *Conversar y dialogar* implican comprensión, alternancia en las intervenciones, formulación de preguntas precisas y respuestas coherentes, así como retroalimentación a lo que se dice, ya que de esta manera se propicia el interés, el intercambio entre quienes participan y el desarrollo de la expresión.
- *Explicar* las ideas o el conocimiento que se tiene acerca de algo en particular, los pasos a seguir en un juego o experimento, las opiniones personales sobre un hecho natural, tema o problema, es una práctica que implica el razonamiento y la búsqueda de expresiones que permitan dar a conocer y demostrar lo que se

piensa, los acuerdos y desacuerdos que se tienen con las ideas de otros, o las conclusiones que derivan de una experiencia; además, son el antecedente de la argumentación.

La participación de las niñas y los niños en situaciones en que hacen uso de estas formas de expresión oral con propósitos y destinatarios diversos es un recurso para que cada vez se desempeñen mejor al hablar y escuchar, y tiene un efecto importante en el desarrollo emocional, porque les permite adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismos e integrarse a los distintos grupos sociales en que participan. Estos procesos son válidos para el trabajo educativo con todas las niñas y todos los niños, independientemente de la lengua materna que hablen (sea lengua indígena o español).

Por estas razones, el uso del lenguaje, en particular del lenguaje oral, tiene la más alta prioridad en la educación preescolar.

Además de los usos del lenguaje oral, se requiere favorecer la incorporación a la cultura escrita a partir de situaciones que impliquen la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos.

Como sucede con el lenguaje oral, las niñas y los niños llegan a preescolar con ciertos conocimientos sobre el lenguaje escrito que han adquirido en el ambiente en que se desenvuelven (por los medios de comunicación, las experiencias de observar e inferir los mensajes en los medios impresos, y su contacto con los textos en el ámbito familiar); saben que *las marcas gráficas* dicen algo –tienen significado– y son capaces de interpretar las imágenes que acompañan a los textos; asimismo, tienen algunas ideas sobre las funciones del lenguaje escrito (contar o narrar, recordar, enviar mensajes o anunciar sucesos o productos); esto lo han aprendido al presenciar o intervenir en diferentes actos de lectura y escritura, como escuchar a otros, leer en voz alta, observar a alguien mientras lee en silencio o escribe, o escuchar cuando alguien comenta sobre algo que ha leído. Además, aunque no sepan leer y escribir como las personas alfabetizadas, intentan representar sus ideas por medio de diversas formas gráficas y hablan sobre lo que anotan y lo que “creen que está escrito” en un texto.

Es evidente que hay niños que llegan a preescolar con mayor conocimiento que otros sobre el lenguaje escrito. Esto depende del tipo de experiencias que tienen en su contexto familiar, porque mientras más ocasiones tengan de estar en contacto con textos escritos y de participar en una variedad de actos de lectura y de escritura, tendrán mejores oportunidades de aprender. Por ello hay que propiciar situaciones en que los textos cumplan funciones específicas y les ayude a entender para qué se escribe; vivir estas situaciones en la escuela es aún más importante para quienes no han tenido la posibilidad de acercamiento con el lenguaje escrito en su contexto familiar.

La interacción de los pequeños con los textos fomenta su interés por conocer su contenido y es un excelente recurso para que aprendan a encontrarle sentido al proceso de lectura, incluso antes de saber leer de forma autónoma.

Escuchar la lectura de textos y observar cómo y para qué escriben la maestra y otros adultos, jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras, reconocer que es diferente solicitar un permiso de manera oral que hacerlo por escrito, intentar leer y escribir a partir de los conocimientos previamente construidos sobre el sistema de escritura, son actividades en que las niñas y los niños practican sus capacidades cognitivas para avanzar en la comprensión de los significados y usos del lenguaje escrito, y aprender a leer y a escribir.

Presenciar y participar en actos de lectura y escritura permite advertir que se escribe de izquierda a derecha y de arriba abajo; que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones –pero también que éstas significan y representan algo en el texto–; que hay diferencias entre el lenguaje que se emplea en un cuento, en un texto informativo y en otros textos, así como identificar las características de la distribución gráfica de ciertos tipos de texto, la diferencia entre letras, números y signos de puntuación, entre otras cosas.

Experiencias como utilizar el nombre propio para marcar sus pertenencias o registrar su asistencia; llevar control de fechas importantes o de horarios de actividades escolares o extraescolares en el calendario; dictar a la maestra un listado de palabras de lo que se requiere para organizar alguna actividad, los ingredientes de una receta de cocina y el procedimiento de preparación; elaborar en grupo una historia para que la escriba la maestra y la revisen todos permite a las niñas y los niños descubrir algunas de las características y funciones de la lengua escrita. Al participar en situaciones en las que interpretan y producen textos, no sólo aprenden acerca de su uso funcional, sino también disfrutan de su función expresiva, ya que al escuchar la lectura de textos literarios o al escribir con la ayuda de la maestra expresan sus sentimientos y emociones, y se trasladan a otros tiempos y lugares haciendo uso de su imaginación y creatividad.

El proceso de escribir es reflexivo, de organización, producción y representación de ideas, así que las niñas y los niños aprenden a escribir escribiendo para destinatarios reales; compartir con los demás lo que se escribe es una condición importante que les ayuda a aprender. Hacen intentos de escritura como pueden o saben, mediante dibujos y marcas parecidas a las letras, o letras propiamente; estos intentos representan pasos fundamentales en el proceso de apropiación del lenguaje escrito.

En síntesis, antes de leer y escribir de manera convencional, las niñas y los niños descubren el sistema de escritura, algunas de las formas en que se organiza y sus relaciones con el lenguaje oral y los propósitos funcionales centrales del lenguaje es-

critico: recordar, comunicar, recrear; en este proceso someten a prueba sus hipótesis acerca de lo que creen que contiene el texto y de cómo es la relación entre la escritura y las palabras orales, mismas que van modificando conforme avanzan en su conceptualización.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, es necesario destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a sus alumnos a leer y a escribir de manera convencional, pero sí de que durante este trayecto formativo tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito y del sistema de escritura. Aunque es posible que mediante el trabajo que se desarrolle con base en las orientaciones de este campo formativo algunos empiecen a leer y escribir –lo cual representa un logro importante–, no significa que deba ser exigencia para todos los alumnos en esta etapa de su escolaridad, porque es un largo proceso y, si se trata de que las niñas y los niños lo vivan comprensivamente, no hay razón ni fundamento para presionarlos.

En la educación preescolar, la aproximación al lenguaje escrito se favorecerá mediante oportunidades que les ayuden a ser partícipes de la cultura escrita; es decir, explorar y conocer diversos tipos de texto que se usan en la vida cotidiana y en la escuela; participar en situaciones en que la lectura, la escritura y los textos se presentan como se utilizan en los contextos sociales: a partir de textos e ideas completos que permiten entender y dar significado; consultar textos porque hay razón para hacerlo, y escribir ideas para que alguien las lea.

Esta familiarización también se favorece con oportunidades para que las niñas y los niños vayan adquiriendo progresivamente elementos para comprender cómo es y funciona el sistema de escritura; para saber que se escribe de izquierda a derecha hay que usar textos, mas no limitarse a ejercitar el trazo. En estas oportunidades es necesario trascender el “muy bien” que suele decirse a los alumnos cuando hacen trazos para escribir, y el “hazlo como puedas”, sin más intervención; es conveniente que escriban como puedan, lo que no es adecuado es que la intervención docente se limite a decírselos. Para avanzar y llegar a comprender que se necesita cierta secuencia de letras para escribir alguna palabra (si alteramos esas letras, entonces dirá otra cosa), la intervención de la maestra es crucial: hay que poner atención en cómo escriben sus alumnos, darles oportunidades y tiempo para que observen palabras escritas, y decidan y expliquen cuántas y cuáles letras necesitan para escribir (por ejemplo, en un listado, entre otras cosas).

Como prioridad en la educación preescolar, el uso del lenguaje para favorecer las competencias comunicativas en las niñas y los niños debe estar presente como parte del trabajo específico e intencionado en este campo formativo, pero también en todas las actividades escolares. De acuerdo con las competencias propuestas en este campo, siempre habrá oportunidades para promover la comunicación en el grupo.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos: *Lenguaje oral* y *Lenguaje escrito*. A continuación se presentan las competencias y los aprendizajes que se pretende logren las niñas y los niños en cada aspecto mencionado.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN		
ASPECTOS EN LOS QUE SE ORGANIZA EL CAMPO FORMATIVO		
COMPETENCIAS	LENGUAJE ORAL	LENGUAJE ESCRITO
		<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral. • Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. • Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. • Aprecia la diversidad lingüística de su región y su cultura.

Competencias y aprendizajes esperados

ASPECTO: LENGUAJE ORAL

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Usa el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos dentro y fuera de la escuela.
- Mantiene la atención y sigue la lógica en las conversaciones.
- Utiliza información de nombres que conoce, datos sobre sí mismo, del lugar donde vive y de su familia.
- Describe personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa.
- Evoca y explica las actividades que ha realizado durante una experiencia concreta, así como sucesos o eventos, haciendo referencias espaciales y temporales cada vez más precisas.
- Narra sucesos reales e imaginarios.
- Utiliza expresiones como *aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana, antes, primero, después, tarde, más tarde*, para construir ideas progresivamente más completas, secuenciadas y precisas.
- Comparte sus preferencias por juegos, alimentos, deportes, cuentos, películas, y por actividades que realiza dentro y fuera de la escuela.
- Expone información sobre un tópico, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno.
- Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien, al conversar y entrevistar a familiares o a otras personas.
- Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo o no con lo que otros opinan sobre un tema.

ASPECTO: LENGUAJE ORAL

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas.
 - Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros.
 - Solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los demás.
- Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula; proporciona ayuda durante el desarrollo de actividades en el aula.
- Interpreta y ejecuta los pasos por seguir para realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos, así como para organizar y realizar diversas actividades.

ASPECTO: LENGUAJE ORAL

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas; expresa qué sucesos o pasajes le provocan reacciones como gusto, sorpresa, miedo o tristeza.
- Escucha, memoriza y comparte poemas, canciones, adivinanzas, trabalenguas y chistes.
- Narra anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia de sucesos.
- Crea, colectivamente, cuentos y rimas.
- Distingue entre hechos fantásticos y reales en historias y los explica utilizando su propio conocimiento y/o la información que proporciona el texto.

ASPECTO: LENGUAJE ORAL

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Identifica que existen personas o grupos que se comunican con lenguas distintas a la suya.
- Conoce palabras que se utilizan en diferentes regiones del país, expresiones que dicen los niños en el grupo, que escucha en canciones o que encuentra en los textos, y comprende su significado.

ASPECTO: LENGUAJE ESCRITO

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Participa en actos de lectura en voz alta de cuentos, textos informativos, instructivos, recados, notas de opinión, que personas alfabetizadas realizan con propósitos lectores.
- Comenta con otras personas el contenido de textos que ha escuchado leer, refiriéndose a actitudes de los personajes, los protagonistas, a otras formas de solucionar un problema, a algo que le parezca interesante, a lo que cambiaría de la historia o a la relación entre sucesos del texto y vivencias personales.
- Reconoce el ritmo y la rima de textos poéticos breves que son leídos en voz alta mediante juegos, variando la intensidad o velocidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales.
- Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará, a partir del título, las imágenes o palabras que reconoce.
- Explora diversidad de textos informativos, literarios y descriptivos, y conversa sobre el tipo de información que contienen partiendo de lo que ve y supone.
- Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector, los usa en actividades guiadas y por iniciativa propia.
- Identifica portada, título, contraportada e ilustraciones, como partes de un texto, y explica, con apoyo de la maestra, qué información ofrecen.
- Diferencia entre textos de cuento y estudio a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno.
- Sabe para qué se usa el calendario, y distingue la escritura convencional de los números y los nombres de los días de la semana al registrar, con ayuda de la maestra, eventos personales y colectivos.

ASPECTO: LENGUAJE ESCRITO

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones de escritura y explica “qué dice su texto”.
- Diferencia entre la forma en que se narra oralmente una historia y cómo decirla para hacerlo por escrito.
- Produce textos de manera colectiva mediante el dictado a la maestra, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios.
- Realiza correcciones al texto que dictó a la maestra para corroborar si se entiende lo que quiere comunicar, identifica palabras que se repiten y da sugerencias para mejorar el texto.

ASPECTO: LENGUAJE ESCRITO

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto.
- Confirma o verifica información acerca del contenido del texto, mediante la lectura y relectura que la maestra hace de fragmentos o del texto completo.
- Pregunta acerca de palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto y pide a la maestra que relea uno o más fragmentos para encontrar el significado.
- Identifica lo que se lee en el texto escrito, y que leer y escribir se hace de izquierda a derecha y de arriba a abajo.
- Identifica la función que tienen algunos elementos gráficos incluidos en textos escritos.
- Reconoce la escritura de su nombre en diversos portadores de texto.

ASPECTO: LENGUAJE ESCRITO

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Escribe su nombre con diversos propósitos.
- Compara las características gráficas de su nombre con los nombres de sus compañeros y otras palabras escritas.
- Utiliza el conocimiento que tiene de su nombre y otras palabras para escribir algo que quiere expresar.
- Intercambia ideas acerca de la escritura de una palabra.
- Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y su sonido; paulatinamente establece relaciones similares con otros nombres y otras palabras al participar en juegos orales.
- Identifica palabras que se reiteran en textos rimados como poemas y canciones; descubre que se escriben siempre de la misma manera.

ASPECTO: LENGUAJE ESCRITO

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Participa en actividades de lectura en voz alta de cuentos, leyendas y poemas.
- Comenta acerca de textos que escucha leer.
- Recrea cuentos modificando o agregando personajes y sucesos.
- Utiliza palabras adecuadas o expresiones en el texto con el propósito de producir ciertos efectos en el lector: miedo, alegría, tristeza. Asigna atributos a los personajes de su historia e identifica objetos que los caracterizan o les otorgan poderes o virtudes.
- Reconoce la rima en un poema, moralejas en fábulas, fórmulas de inicio y cierre en cuentos, como recursos propios de los textos literarios.
- Usa algunos recursos de textos literarios en sus producciones.
- Crea colectivamente cuentos, versos rimados y otros textos con secuencia lógica en la historia, descripción de lugares y caracterización de personajes.

2. Pensamiento matemático

La conexión entre las actividades matemáticas espontáneas e informales de las niñas y los niños, y su uso para propiciar el desarrollo del razonamiento matemático, es el punto de partida de la intervención educativa en este campo formativo.

Los fundamentos del pensamiento matemático están presentes desde edades tempranas. Como consecuencia de los procesos de desarrollo y de las experiencias que viven al interactuar con su entorno, las niñas y los niños desarrollan nociones numéricas, espaciales y temporales que les permiten avanzar en la construcción de nociones matemáticas más complejas. Desde muy pequeños pueden establecer relaciones de equivalencia, igualdad y desigualdad (por ejemplo, dónde hay más o menos objetos); se dan cuenta de que “agregar hace más” y “quitar hace menos”, y distinguen entre objetos grandes y pequeños. Sus juicios parecen ser genuinamente cuantitativos y los expresan de diversas maneras en situaciones de su vida cotidiana.

El ambiente natural, cultural y social en que viven los provee de experiencias que, de manera espontánea, los llevan a realizar actividades de conteo, que son una herramienta básica del pensamiento matemático. En sus juegos o en otras actividades separan objetos, reparten dulces o juguetes entre sus amigos; cuando realizan estas acciones, y aunque no son conscientes de ello, empiezan a poner en práctica de manera implícita e incipiente, los principios del conteo que se describen enseguida.

- a) *Correspondencia uno a uno*. Contar todos los objetos de una colección una y sólo una vez, estableciendo la correspondencia entre el objeto y el número que le corresponde en la secuencia numérica.
- b) *Irrelevancia del orden*. El orden en que se cuenten los elementos no influye para determinar cuántos objetos tiene la colección; por ejemplo, si se cuentan de derecha a izquierda o viceversa.
- c) *Orden estable*. Contar requiere repetir los nombres de los números en el mismo orden cada vez; es decir, el orden de la serie numérica siempre es el mismo: 1, 2, 3...
- d) *Cardinalidad*. Comprender que el último número nombrado es el que indica cuántos objetos tiene una colección.
- e) *Abstracción*. El número en una serie es independiente de cualquiera de las cualidades de los objetos que se están contando; es decir, que las reglas para contar una serie de objetos iguales son las mismas para contar una serie de objetos de distinta naturaleza: canicas y piedras; zapatos, calcetines y agujetas.

La *abstracción numérica* y el *razonamiento numérico* son dos habilidades básicas que los pequeños pueden adquirir y son fundamentales en este campo formativo. La abstracción numérica se refiere a procesos por los que perciben y representan el valor numérico en una colección de objetos, mientras que el razonamiento numérico permite inferir los resultados al transformar datos numéricos en apego a las relaciones que puedan establecerse entre ellos en una situación problemática.

Durante la educación preescolar, las actividades mediante el juego y la resolución de problemas contribuyen al uso de los principios del conteo (abstracción numérica) y de las técnicas para contar (inicio del razonamiento numérico), de modo que las niñas y los niños logren construir, de manera gradual, el concepto y el significado de número.

La diversidad de situaciones que se proponga a los alumnos en la escuela propiciará que sean cada vez más capaces, por ejemplo, de contar los elementos en un arreglo o colección, y representar de alguna manera que tienen cinco objetos (abstracción numérica); podrán inferir que el valor numérico de una serie de objetos no cambia sólo por el hecho de dispersar los objetos, pero cambia –incrementa o disminuye su valor– cuando se agregan o quitan uno o más elementos a la serie o colección. Así, la habilidad de abstracción les ayuda a establecer valores y el razonamiento numérico les permite hacer inferencias acerca de los valores numéricos establecidos y a operar con ellos.

En una situación problemática como “tengo 5 canicas y *me regalan* 4 canicas, ¿cuántas tengo?”, el razonamiento numérico se hace en función de *agregar* a las 5 canicas las 4 que me regalan o, dicho de otro modo, de *agregar* las 4 que me regalan a las 5 canicas que tenía.

En este proceso también es importante que los niños se inicien en el reconocimiento de los usos de los números en la vida cotidiana; por ejemplo, que empiecen a reconocer que sirven para contar, que se utilizan como código (en las placas de los autos, en las playeras de los jugadores, en los números de las casas, en los precios de los productos, en los empaques) o como ordinal (para marcar la posición de un elemento en una serie ordenada).

Para las niñas y los niños pequeños el espacio es, en principio, desestructurado, subjetivo, ligado a sus vivencias afectivas y a sus acciones. Las experiencias tempranas de exploración del entorno les permiten situarse mediante sus sentidos y movimientos; conforme crecen aprenden a desplazarse a cierta velocidad sorteando los obstáculos con eficacia y, paulatinamente, se van formando una representación mental más organizada y objetiva del espacio en que se desenvuelven.

El desarrollo de las nociones espaciales implica un proceso en el que los alumnos establecen relaciones entre ellos y el espacio, con los objetos y entre los objetos, relaciones que dan lugar al reconocimiento de atributos y a la comparación, como base de los conceptos de forma, espacio y medida. En estos procesos cada vez van siendo más capaces, por ejemplo, de reconocer y nombrar los objetos de su mundo inmediato y sus propiedades o cualidades geométricas (forma, tamaño, número de lados), de utilizar referentes para la ubicación en el espacio, así como de estimar distancias que pueden recorrer o imaginar.

A partir de las experiencias que los alumnos vivan en la escuela relacionadas con la ubicación espacial, progresivamente construyen conocimientos sobre las relaciones de ubicación: la *orientación* (al lado de, debajo de, sobre, arriba de, debajo de, delante de, atrás de, a la izquierda de, a la derecha de), la *proximidad* (cerca de, lejos de), la *interioridad* (dentro de, fuera de) y la *direccionalidad* (hacia, desde, hasta). Estas nociones están asociadas con el uso del lenguaje para referir relaciones, la posición y el uso de un punto de referencia particular, y tratándose de direccionalidad se involucran dos puntos de referencia.

Que los niños también construyan poco a poco el sentido de *sucesión*, de *separación* y *representación*, es parte importante del proceso por el cual avanzan en la comprensión de las relaciones espaciales.

El sentido de sucesión u ordenamiento se favorece cuando las niñas y los niños describen secuencias de eventos del primero al último y viceversa, a partir de acontecimientos reales o ficticios (en cuentos o fábulas), y cuando enuncian y describen secuencias de objetos o formas en patrones (en este caso se trata de que puedan observar el patrón, anticipar lo que sigue y continuarlo).

La separación se refiere a la habilidad de ver un objeto como un compuesto de partes o piezas individuales. Las actividades como armar y desarmar rompecabezas u objetos siguiendo instrucciones de un folleto, reproducir un modelo que alguien ela-

boró, construir con bloques (poner llantas, volante y otras piezas a un carrito, construir objetos diversos con piezas) y formar figuras con el tangram, contribuyen a que las niñas y los niños desarrollen la percepción geométrica e identifiquen la relación entre las partes y el objeto.

Tomando en cuenta que la percepción es individual, se recomienda que cuando se trate de formar figuras con el tangram o construir algo específico con bloques (no sólo torres), cada niña y niño cuente con su propio material, porque les da la posibilidad de que se percaten cómo un mismo modelo puede armarse acomodando las piezas de maneras diferentes. Resulta complicado tratar de construir una figura con el tangram, con alguien que tiene su propia percepción de las formas, el espacio y las posiciones de las piezas.

Cuando se coloca un objeto o una construcción al centro de una mesa o de un círculo formado por las niñas y los niños, y cada quien dibuja lo que ve –no lo que sabe– del objeto que tiene enfrente, llegan a darse cuenta que las representaciones del mismo objeto son diferentes.

Como se puede apreciar, un aspecto esencial en cuanto al dominio del espacio es que las niñas y los niños se apropien de un lenguaje que les posibilite nombrar, comparar, comunicar posiciones, describir e identificar objetos, así como indicar oralmente movimientos.

En relación con las nociones de medida, cuando las niñas y los niños se ven involucrados en situaciones que implican, por ejemplo, explicar cómo se puede medir el tamaño de una ventana, ponen en práctica herramientas intelectuales que les permiten proponer unidades de medida (un lápiz, un cordón), realizar el acto de medir y explicar el resultado (marcando hasta dónde llega la unidad tantas veces como sea necesario para ver cuántas veces cabe la unidad en lo que se quiere medir y llegar a expresiones del tipo: “esto mide 8 lápices y un pedacito más”), lo cual implica establecer la relación entre la magnitud que se mide y el número que resulta de medir (cuántas veces se usó el lápiz o el cordón).

La construcción de nociones de forma, espacio y medida en la educación preescolar está íntimamente ligada a las experiencias que propicien la manipulación y comparación de materiales de diversos tipos, formas y dimensiones, la representación y reproducción de cuerpos, objetos y figuras, y el reconocimiento de sus propiedades. Para estas experiencias constituye un recurso fundamental el dibujo, las construcciones plásticas tridimensionales y el uso de unidades de medida no convencionales (un vaso para capacidad, un cordón para longitud).

Durante las experiencias en este campo formativo es importante favorecer el uso del vocabulario apropiado, a partir de las situaciones que den significado a las palabras “nuevas” que las niñas y los niños pueden aprender como parte del lenguaje matemático (la forma *rectangular* de la ventana o la forma *esférica* de la pelota, la *mitad* de una galleta, el *resultado* de un problema, etcétera).

Para favorecer el desarrollo del pensamiento matemático, el trabajo en este campo se sustenta en la resolución de problemas, bajo las siguientes consideraciones.

- Un problema es una situación para la que el destinatario no tiene una solución construida de antemano. La resolución de problemas es una fuente de elaboración de conocimientos matemáticos y tiene sentido para las niñas y los niños cuando se trata de situaciones comprensibles para ellos, pero de las cuales en ese momento desconocen la solución; esto les impone un reto intelectual que moviliza sus capacidades de razonamiento y expresión. Cuando comprenden el problema se esfuerzan por resolverlo, y por sí mismos logran encontrar una o varias soluciones, se generan en ellos sentimientos de confianza y seguridad, porque se dan cuenta de sus capacidades para enfrentar y superar retos.
- Los problemas que se trabajen en educación preescolar deben dar oportunidad a la manipulación de objetos como apoyo para el razonamiento; es decir, el material debe estar disponible, pero serán las niñas y los niños quienes decidan cómo van a usarlo para resolver los problemas; asimismo, éstos deben dar oportunidad a la aparición de distintas formas espontáneas y personales de representaciones y soluciones que muestren el razonamiento que elaboran. Ellos siempre estarán dispuestos a buscar y encontrar respuestas a preguntas del tipo: *¿cómo podemos saber...?*, *¿cómo hacemos para armar...?*, *¿cuántos... hay en...?*, etcétera.
- Los datos numéricos de los problemas que se planteen en este nivel educativo deben referir a cantidades pequeñas (de preferencia menores a 10 y que impliquen resultados cercanos a 20) para que se pongan en práctica los principios de conteo y que esta estrategia (el conteo) tenga sentido y sea útil. Proponerles que resuelvan problemas con cantidades pequeñas los lleva a realizar diversas acciones (separarlas, unir las, agregar una a otra, compararlas, distribuirlas, igualarlas) y a utilizar los números con sentido; es decir, irán reconociendo para qué sirve contar y en qué tipo de problemas es conveniente hacerlo.
- Frente al problema que se presentó antes: “tengo 5 canicas y me regalan 4 canicas, ¿cuántas tengo?”, una manera de solucionarlo puede ser que las niñas y los niños cuenten una colección de 5 canicas y a ésta le agreguen 4, y luego cuenten desde el 1 la nueva colección para averiguar que son 9 canicas. Si el problema involucrara cantidades mayores (“tengo 30 canicas y me regalan 25 canicas, ¿cuántas tengo?”), la estrategia más funcional para solucionar el cálculo sería, por ejemplo, la suma, pero esta operación matemática no es objeto de estudio en la educación preescolar, ya que para comprender dicha operación se requiere del conocimiento del sistema de numeración decimal.
- Para empezar a resolver problemas, las niñas y los niños necesitan una herramienta de solución; es decir, dominar el conteo de los *primeros números*; sin embargo,

esto no significa que deba esperarse hasta que lo dominen para empezar el planteamiento de problemas. Es importante proponer situaciones en las que haya alternancia entre actividades de conteo y resolución de problemas con el fin de que descubran las distintas funciones, usos y significados de los números.

- El trabajo con la resolución de problemas matemáticos exige una intervención educativa que considere los tiempos requeridos por los alumnos para reflexionar y decidir sus acciones, comentarlas y buscar estrategias propias de solución. Ello implica que la educadora tenga una actitud de apoyo, observe las actividades e intervenga cuando ellos lo requieran, pero el proceso se limita y pierde su riqueza como generador de experiencia y conocimiento si la maestra interviene diciendo cómo resolver el problema. Cuando los alumnos descubren que la estrategia utilizada y decidida por ellos para resolver un problema funcionó (les sirvió para resolver ese problema), la utilizarán en otras situaciones en las que ellos mismos identificarán su utilidad.

El desarrollo de las capacidades de razonamiento en los alumnos de educación preescolar se propicia cuando realizan acciones que les permiten *comprender* un problema, *reflexionar* sobre lo que se busca, *estimar* posibles resultados, *buscar* distintas vías de solución, *comparar* resultados, *expresar ideas y explicaciones* y *confrontarlas* con sus compañeros. Ello no significa apresurar el aprendizaje formal de las matemáticas, sino potenciar las formas de pensamiento matemático que los pequeños poseen hacia el logro de las competencias que son fundamento de conocimientos más avanzados, y que irán construyendo a lo largo de su escolaridad.

La actividad con las matemáticas alienta en los alumnos la comprensión de nociones elementales y la aproximación reflexiva a nuevos conocimientos, así como las posibilidades de verbalizar y comunicar los razonamientos que elaboran, de revisar su propio trabajo y darse cuenta de lo que logran o descubren durante sus experiencias de aprendizaje. Ello contribuye, además, a la formación de actitudes positivas hacia el trabajo en colaboración; el intercambio de ideas con sus compañeros, considerando la opinión del otro en relación con la propia; gusto hacia el aprendizaje; autoestima y confianza en las propias capacidades. Por estas razones es importante propiciar el trabajo en pequeños grupos, según la intención educativa y las necesidades que vayan presentando los pequeños.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos relacionados con la construcción de nociones matemáticas básicas: *Número*, y *Forma, espacio y medida*. A continuación se presentan las competencias y los aprendizajes que se pretende logren las niñas y los niños en cada uno de los aspectos mencionados.

PENSAMIENTO MATEMÁTICO		
ASPECTOS EN LOS QUE SE ORGANIZA EL CAMPO FORMATIVO		
COMPETENCIAS	NÚMERO	FORMA, ESPACIO Y MEDIDA
		<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en práctica los principios del conteo. • Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos. • Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta.

Competencias y aprendizajes esperados

ASPECTO: NÚMERO
<p>COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en práctica los principios del conteo</p>
APRENDIZAJES ESPERADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica por percepción, la cantidad de elementos en colecciones pequeñas y en colecciones mayores mediante el conteo. • Compara colecciones, ya sea por correspondencia o por conteo, e identifica donde hay “más que”, “menos que”, “la misma cantidad que”. • Utiliza estrategias de conteo, como la organización en fila, el señalamiento de cada elemento, desplazamiento de los ya contados, añadir objetos o repartir uno a uno los elementos por contar, y sobreconteo (a partir de un número dado en una colección, continúa contando: 4, 5, 6). • Usa y nombra los números que sabe, en orden ascendente, empezando por el uno y a partir de números diferentes al uno, ampliando el rango de conteo. • Identifica el lugar que ocupa un objeto dentro de una serie ordenada. • Usa y menciona los números en orden descendente, ampliando gradualmente el rango de conteo según sus posibilidades. • Conoce algunos usos de los números en la vida cotidiana. • Identifica los números en revistas, cuentos, recetas, anuncios publicitarios y entiende qué significan. • Utiliza objetos, símbolos propios y números para representar cantidades, con distintos propósitos y en diversas situaciones. • Ordena colecciones teniendo en cuenta su numerosidad: en orden ascendente o descendente. • Identifica el orden de los números en forma escrita, en situaciones escolares y familiares.

ASPECTO: NÚMERO

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Usa procedimientos propios para resolver problemas.
- Comprende problemas numéricos que se le plantean, estima sus resultados y los representa usando dibujos, símbolos y/o números.
- Reconoce el valor real de las monedas; las utiliza en situaciones de juego.
- Identifica, entre distintas estrategias de solución, las que permiten encontrar el resultado a un problema.
- Explica qué hizo para resolver un problema y compara sus procedimientos o estrategias con los que usaron sus compañeros.

ASPECTO: NÚMERO

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Agrupa objetos según sus atributos cualitativos y cuantitativos.
- Recopila datos e información cualitativa y cuantitativa por medio de la observación, la entrevista o la encuesta y la consulta de información.
- Propone códigos personales o convencionales para representar información o datos, y explica lo que significan.
- Organiza y registra información en cuadros y gráficas de barra usando material concreto o ilustraciones.
- Responde preguntas que impliquen comparar la frecuencia de los datos registrados.
- Interpreta la información registrada en cuadros y gráficas de barra.
- Compara diversas formas de presentar información, selecciona la que le parece más adecuada y explica por qué.

ASPECTO: FORMA, ESPACIO Y MEDIDA

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Utiliza referencias personales para ubicar lugares.
- Establece relaciones de ubicación entre su cuerpo y los objetos, así como entre objetos, tomando en cuenta sus características de direccionalidad, orientación, proximidad e interioridad.
- Comunica posiciones y desplazamientos de objetos y personas utilizando términos como dentro, fuera, arriba, abajo, encima, cerca, lejos, adelante, etcétera.
- Explica cómo ve objetos y personas desde diversos puntos espaciales: arriba, abajo, lejos, cerca, de frente, de perfil.
- Ejecuta desplazamientos y trayectorias siguiendo instrucciones.
- Describe desplazamientos y trayectorias de objetos y personas, utilizando referencias propias.
- Diseña y representa, tanto de manera gráfica como concreta, recorridos, laberintos y trayectorias, utilizando diferentes tipos de líneas y códigos.
- Identifica la direccionalidad de un recorrido o trayectoria y establece puntos de referencia.
- Elabora croquis sencillos y los interpreta.

ASPECTO: FORMA, ESPACIO Y MEDIDA

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Identifica regularidades en una secuencia, a partir de criterios de repetición, crecimiento y ordenamiento

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Distingue la regularidad en patrones.
- Anticipa lo que sigue en patrones e identifica elementos faltantes en ellos, ya sean de tipo cualitativo o cuantitativo.
- Distingue, reproduce y continúa patrones en forma concreta y gráfica.

ASPECTO: FORMA, ESPACIO Y MEDIDA

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Construye objetos y figuras geométricas tomando en cuenta sus características

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Hace referencia a diversas formas que observa en su entorno y dice en qué otros objetos se ven esas mismas formas.
- Observa, nombra, compara objetos y figuras geométricas; describe sus atributos con su propio lenguaje y adopta paulatinamente un lenguaje convencional (caras planas y curvas, lados rectos y curvos, lados cortos y largos); nombra las figuras.
- Describe semejanzas y diferencias que observa al comparar objetos de su entorno, así como figuras geométricas entre sí.
- Reconoce, dibuja –con uso de retículas– y modela formas geométricas (planas y con volumen) en diversas posiciones.
- Construye figuras geométricas doblando o cortando, uniendo y separando sus partes, juntando varias veces una misma figura.
- Usa y combina formas geométricas para formar otras.
- Crea figuras simétricas mediante doblado, recortado y uso de retículas.

ASPECTO: FORMA, ESPACIO Y MEDIDA

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo, e identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Ordena, de manera creciente y decreciente, objetos por tamaño, capacidad, peso.
- Realiza estimaciones y comparaciones perceptuales sobre las características medibles de sujetos, objetos y espacios.
- Utiliza los términos adecuados para describir y comparar características medibles de sujetos y objetos.
- Verifica sus estimaciones de longitud, capacidad y peso, por medio de un intermediario.
- Elige y argumenta qué conviene usar como instrumento para comparar magnitudes y saber cuál (objeto) mide o pesa más o menos, o a cuál le cabe más o menos.
- Establece relaciones temporales al explicar secuencias de actividades de su vida cotidiana y al reconstruir procesos en los que participó, y utiliza términos como: antes, después, al final, ayer, hoy, mañana.

3. Exploración y conocimiento del mundo

Este campo formativo se dedica, fundamentalmente, a favorecer en las niñas y los niños el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender sobre el mundo natural y social.

La definición del campo formativo se basa en el reconocimiento de que niñas y niños, por el contacto directo con su ambiente natural y familiar y las experiencias vividas en él, han desarrollado capacidades de razonamiento para entender y explicarse, a su manera, las cosas que pasan a su alrededor. La curiosidad espontánea y sin límites y la capacidad de asombro que los caracteriza, los lleva a preguntar constantemente cómo y por qué ocurren los fenómenos naturales y otros acontecimientos que llaman su atención, y a observar y explorar cuanto pueden usando los medios que tienen a su alcance.

Desde edades tempranas, las niñas y los niños se forman ideas propias acerca de su mundo inmediato, tanto en lo que se refiere a la naturaleza como a la vida social. Estas ideas les ayudan a explicarse aspectos particulares de la realidad y a darle sentido, así como a hacer distinciones fundamentales; por ejemplo, reconocer entre lo natural y lo no natural, entre lo vivo y lo no vivo, entre plantas y animales. También empiezan a reconocer los papeles que desempeñan los integrantes de su familia; los rasgos que caracterizan sus formas de vida a partir de las actividades que se hacen con regularidad y a entender para qué sirven los medios de comunicación, entre otras muchas cosas.

Las creencias que dan forma a estos conceptos no están aisladas sino interconectadas en el conjunto de representaciones mentales que los pequeños se han formado acerca de los eventos y acontecimientos cotidianos en que están involucrados.

Entre las capacidades que las niñas y los niños pequeños desarrollan de manera progresiva, la elaboración de categorías y conceptos es una poderosa herramienta mental para la comprensión del mundo, porque mediante ella llegan a descubrir regularidades y similitudes entre elementos que pertenecen a un mismo grupo, no sólo a partir de la percepción sino de la elaboración de inferencias utilizando la información que ya poseen (Sergio, de tres años de edad, cuando ve un perico en una jaula dice: “Mira mamá, un pajarote”; el razonamiento que puede explicar la expresión de Sergio es: si tiene plumas y pico y está en una jaula, entonces es un pájaro). Ideas como éstas surgen de forma espontánea en los niños y pueden ser el punto de partida de un trabajo de aprendizaje genuino y basado en sus intereses.

Pocas experiencias pueden ser tan estimulantes para el desarrollo de las capacidades intelectuales y afectivas en las niñas y los niños como el contacto con elementos y fenómenos del mundo natural, así como el despliegue de posibilidades para aprender nuevas cosas acerca de sus características, las formas en que suceden y las

razones por las cuales ocurren, las relaciones que pueden descubrir entre eventos semejantes, etcétera.

El contacto con los elementos, seres y eventos de la naturaleza, así como las oportunidades para hablar sobre aspectos relacionados con la vida en la familia y en la comunidad, son recursos para favorecer la reflexión, la narración comprensible de experiencias, el desarrollo de actitudes de cuidado y protección del medio natural y para empezar a entender que hay diversidad de costumbres y formas de vida que caracterizan a los grupos sociales; ello propicia en los alumnos un mejor conocimiento de sí mismos y la construcción paulatina de interpretaciones más ajustadas a la realidad, como base de un aprendizaje continuo.

El trabajo en este campo formativo es propicio para poner en juego la observación, la formulación de preguntas, la resolución de problemas (mediante la experimentación o la indagación por diversas vías), y la elaboración de explicaciones, inferencias y argumentos sustentados en experiencias directas que les ayudan a avanzar y construir nuevos aprendizajes sobre la base de los conocimientos que poseen y de la nueva información que incorporan.

Las niñas y los niños aprenden a observar cuando enfrentan situaciones que demandan atención, concentración e identificación de características de los elementos o fenómenos naturales. En la medida en que logran observar con atención, aprenden a reconocer información relevante de la que no lo es.

Un apoyo importante de la intervención educativa para fortalecer la capacidad de observación es el uso de preguntas o consignas que promuevan la identificación de detalles, la descripción de lo que se observa y la comparación entre elementos, que pueden dar lugar a la elaboración de explicaciones a partir de lo observado: ¿cómo es... un ciempiés, una araña, un chapulín?, ¿en qué se parecen los canarios a los colibríes, en qué son diferentes?, fíjense en... las formas y los desplazamientos de las nubes, las franjas de las cebras. Las intervenciones de este tipo orientan la atención de las niñas y los niños en los eventos a observar, dan pie al diálogo y al intercambio de opiniones y al planteamiento de nuevas preguntas que los pueden llevar a profundizar en el aprendizaje acerca del mundo natural.

Las oportunidades que se den a los alumnos para comparar cualidades y características de elementos, seres y fenómenos en condiciones y momentos distintos, y para que expresen sus predicciones, inferencias o explicaciones acerca de los factores que pueden haber influido en las transformaciones que suceden (o no), propician esfuerzos cognitivos importantes: entender la información que se ha obtenido (o parte de ella), organizar y poner en relación las ideas y las evidencias, así como hacerse entender por otros. Ello, a su vez, constituye una base en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos y de conceptos progresivamente más completos y complejos, así como en la formación de actitudes para seguir aprendiendo.

En los procesos descritos son fundamentales las experiencias directas con los eventos que presencian; además, dado que se trata de aprender más de lo que los alumnos saben, el uso de información científica es fundamental. Tomando en cuenta lo accesible que sea esta información para que ellos la comprendan, la educadora puede involucrarlos en actividades de consulta en libros, revistas de divulgación científica, videos, folletos y en otros medios al alcance, guiándolos en la observación de imágenes que pueden interpretar y ofreciéndoles explicaciones que amplíen sus conocimientos.

El conocimiento y la comprensión que las niñas y los niños logran sobre el mundo natural los sensibiliza, fomenta una actitud reflexiva sobre la importancia del aprovechamiento adecuado de los recursos naturales y orienta su participación en el cuidado y la preservación del ambiente.

En relación con el conocimiento y la comprensión del mundo social, este campo formativo se orienta a los aprendizajes que los alumnos pueden lograr sobre su cultura familiar y la de su comunidad. La comprensión de la diversidad cultural, lingüística y social (costumbres, tradiciones, formas de hablar y de relacionarse), así como de los factores que hacen posible la vida en sociedad (normas de convivencia, derechos y responsabilidades, los servicios, el trabajo), son algunas nociones que se propician mediante el trabajo pedagógico en este campo formativo.

A las niñas y los niños les gusta hablar sobre ellos y su familia, sobre lo que hacen cotidianamente o en ocasiones especiales. La información que dan al respecto es la expresión de rasgos característicos de su cultura. Cuando se abren oportunidades para tener intercambios, empiezan a comparar sus costumbres con las de sus compañeros y, por lo tanto, a reconocer rasgos comunes y diferentes entre culturas; esta es una base a partir de la cual empiezan a tomar conciencia de la diversidad cultural y aprenden a respetar y aceptar a los demás. También se interesan por saber qué hacen las personas que viven en su comunidad y cómo funcionan los artefactos que se utilizan en la vida cotidiana; por ello es valioso que vivan experiencias para aprender sobre la importancia del trabajo en el funcionamiento de un grupo social y los beneficios que sus integrantes obtienen de él para el mejoramiento de la vida familiar y en la comunidad.

Las niñas y los niños tienen oportunidades para conocer el pasado a partir de la información que les brinde su familia (mediante testimonios, anécdotas y leyendas) y de evidencias con las que puedan establecer relaciones respecto a las formas en que ellos viven (con fotografías, películas y vestigios que muestren las formas de vida en la localidad). Las comparaciones entre lo que hacían sus familiares adultos con lo que hoy suelen hacer ellos (cómo era su comunidad antes y cómo es ahora, qué servicios había y cuáles existen) son formas de propiciar la comprensión de que las costumbres, las cosas y las personas cambian en el transcurso del tiempo.

Además del conocimiento de las formas de vida en el mundo inmediato, el acercamiento de las niñas y los niños por distintos medios a contextos culturales desconocidos para ellos, contribuye a la conformación de la identidad cultural.

En conjunto, los aprendizajes que se busca favorecer contribuyen a la formación y al ejercicio de valores para la convivencia. El respeto a las culturas y el trabajo en colaboración son, entre otras, actitudes que se fomentan en los pequeños.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos relacionados, fundamentalmente, con el desarrollo de actitudes y capacidades necesarias para conocer y explicarse el mundo: *Mundo natural*, y *Cultura y vida social*. A continuación se presentan las competencias y los aprendizajes que se pretende logren las niñas y los niños en cada uno de estos aspectos.

EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO		
ASPECTOS EN LOS QUE SE ORGANIZA EL CAMPO FORMATIVO		
COMPETENCIAS	MUNDO NATURAL	CULTURA Y VIDA SOCIAL
		<ul style="list-style-type: none"> • Observa características relevantes de elementos del medio y de fenómenos que ocurren en la naturaleza; distingue semejanzas y diferencias, y las describe con sus propias palabras. • Busca soluciones y respuestas a problemas y preguntas sobre el mundo natural. • Formula suposiciones argumentadas sobre fenómenos y procesos. • Entiende en qué consiste un experimento y anticipa lo que puede suceder cuando aplica uno de ellos para poner a prueba una idea. • Identifica y usa medios a su alcance para obtener, registrar y comunicar información. • Participa en acciones de cuidado de la naturaleza, la valora y muestra sensibilidad y comprensión sobre la necesidad de preservarla.

Competencias y aprendizajes esperados

ASPECTO: MUNDO NATURAL

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Observa características relevantes de elementos del medio y de fenómenos que ocurren en la naturaleza, distingue semejanzas y diferencias y las describe con sus propias palabras

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Manipula y examina frutas, piedras, arena, lodo, plantas, animales y otros objetos del medio natural, se fija en sus propiedades y comenta lo que observa.
- Identifica similitudes y diferencias entre una naranja y una manzana partidas por la mitad; un perico y una paloma, un perro y un gato, u otros objetos y seres del medio natural.
- Describe las características que observa en la vegetación, la fauna, las montañas, el valle, la playa, y los tipos de construcciones del medio en que vive.
- Describe lo que observa que sucede durante un remolino, un ventarrón, la lluvia, el desplazamiento de las nubes, la caída de las hojas de los árboles, el desplazamiento de los caracoles, de las hormigas, etcétera.
- Describe características de los seres vivos (partes que conforman una planta o un animal) y el color, tamaño, textura y consistencia de elementos no vivos.
- Identifica algunos rasgos que distinguen a los seres vivos de los elementos no vivos del medio natural: que nacen de otro ser vivo, se desarrollan, tienen necesidades básicas.
- Clasifica elementos y seres de la naturaleza según sus características, como animales, según el número de patas, seres vivos que habitan en el mar o en la tierra, animales que se arrastran, vegetales comestibles y plantas de ornato, entre otros.

ASPECTO: MUNDO NATURAL

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Busca soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Elabora explicaciones propias para preguntas que surgen de sus reflexiones, de las de sus compañeros o de otros adultos, sobre el mundo que le rodea, cómo funcionan y de qué están hechas las cosas.
- Propone qué hacer para indagar y saber acerca de los seres vivos y procesos del mundo natural (cultivar una planta, cómo son los insectos, cómo los pájaros construyen su nido...).
- Expresa con sus ideas cómo y por qué cree que ocurren algunos fenómenos naturales, por qué se caen las hojas de los árboles, qué sucede cuando llueve, y las contrasta con las de sus compañeros y/o con información de otras fuentes.
- Explica los cambios que ocurren durante/después de procesos de indagación: cómo cambia un animal desde que nace; cómo el agua se hace vapor o hielo; cómo se transforman alimentos por la cocción o al ser mezclados, y cómo se tiñen o destiñen la tela y el papel, entre otros, empleando información que ha recopilado de diversas fuentes.

ASPECTO: MUNDO NATURAL

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Formula suposiciones argumentadas sobre fenómenos y procesos

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Plantea preguntas que pueden responderse mediante actividades de indagación: ¿qué pasa cuando se deja una fruta en un lugar seco/caluroso/húmedo por varios días?, ¿cómo podemos hacer que de esta semilla de frijol salgan más frijoles?
- Especula sobre lo que cree que va a pasar en una situación observable; por ejemplo, al hervir agua, al mezclar elementos como agua con aceite, con tierra, con azúcar, y observa las reacciones y explica lo que ve que pasó.
- Reconoce que hay transformaciones reversibles, como mezcla y separación de agua y arena, cambios de agua líquida a sólida y de nuevo a líquida, e irreversibles, como cocinar.
- Contrasta sus ideas iniciales con lo que observa durante un fenómeno natural o una situación de experimentación, y las modifica como consecuencia de esa experiencia.

ASPECTO: MUNDO NATURAL

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Entiende en qué consiste un experimento y anticipa lo que puede suceder cuando aplica uno de ellos para poner a prueba una idea

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Propone qué hacer, cómo proceder para llevar a cabo un experimento y utiliza los instrumentos o recursos convenientes, como microscopio, lupa, termómetro, balanza, regla, tijeras, goteros, pinzas, lámpara, cernidores, de acuerdo con la situación experimental concreta.
- Sigue normas de seguridad al utilizar materiales, herramientas e instrumentos al experimentar.
- Explica lo que sucede cuando se modifican las condiciones de luz o agua en un proceso que se está observando.
- Comunica los resultados de experiencias realizadas.

ASPECTO: MUNDO NATURAL

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Identifica y usa medios a su alcance para obtener, registrar y comunicar información

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Recolecta muestras de hojas, semillas, insectos o tierra para observar e identificar algunas características del objeto o proceso que analiza.
- Observa con atención creciente el objeto o proceso que es motivo de análisis.
- Distingue entre revistas de divulgación científica, libros o videos, las fuentes en las que puede obtener información acerca del objeto o proceso que estudia.
- Pregunta para saber más y escucha con atención a quien le informa.
- Registra, mediante marcas propias o dibujos, lo que observa durante la experiencia y se apoya en dichos registros para explicar lo que ocurrió.

ASPECTO: MUNDO NATURAL

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Participa en acciones de cuidado de la naturaleza, la valora y muestra sensibilidad y comprensión sobre la necesidad de preservarla

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Identifica las condiciones de agua, luz, nutrientes e higiene requeridas y favorables para la vida de plantas y animales de su entorno.
- Identifica circunstancias ambientales que afectan la vida en la escuela.
- Conversa sobre algunos problemas ambientales de la comunidad y sus repercusiones en la salud.
- Busca soluciones a problemas ambientales de su escuela y comunidad.
- Comprende que forma parte de un entorno que necesita y debe cuidar.
- Practica medidas para el cuidado del agua y el aprovechamiento de los recursos naturales.
- Identifica y explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el entorno natural.
- Propone y participa en acciones para cuidar y mejorar los espacios disponibles para la recreación y la convivencia.
- Disfruta y aprecia los espacios naturales y disponibles para la recreación y el ejercicio al aire libre.
- Practica y promueve medidas de protección y cuidado a los animales domésticos, las plantas y otros recursos naturales de su entorno.

ASPECTO: CULTURA Y VIDA SOCIAL

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad mediante objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Indaga acerca de su historia personal y familiar.
- Comparte anécdotas de su historia personal a partir de lo que le cuentan sus familiares y, de ser posible, con apoyo de fotografías y diarios personales o familiares.
- Representa, mediante el juego, la dramatización o el dibujo, diferentes hechos de su historia personal, familiar y comunitaria.
- Obtiene información con adultos de su comunidad (acerca de cómo vivían, qué hacían cuando eran niños o niñas, cómo era entonces la calle, el barrio, el pueblo o la colonia donde ahora viven), la registra y la explica.
- Identifica y explica los cambios en las formas de vida de sus padres y abuelos partiendo de utensilios domésticos u otros objetos de uso cotidiano, herramientas de trabajo, medios de transporte y de comunicación, y del conocimiento de costumbres en cuanto a juegos, vestimenta, festividades y alimentación.
- Imagina su futuro y expresa, con distintos medios, sus ideas sobre lo que le gustaría ser y hacer como integrante de la sociedad.

ASPECTO: CULTURA Y VIDA SOCIAL

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Distingue algunas expresiones de la cultura propia y de otras, y muestra respeto hacia la diversidad

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Comparte lo que sabe acerca de sus costumbres familiares y las de su comunidad.
- Identifica semejanzas y diferencias entre su cultura familiar y la de sus compañeros (roles familiares, formas de vida, expresiones lingüísticas, festejos, conmemoraciones).
- Reconoce objetos cotidianos, como utensilios, transporte y vestimenta que se utilizan en distintas comunidades para satisfacer necesidades semejantes.
- Participa en eventos culturales, conmemoraciones cívicas y festividades nacionales y de su comunidad, y sabe por qué se hacen.
- Se forma una idea sencilla, mediante relatos, testimonios orales o gráficos y objetos de museos, de qué significan y a qué se refieren las conmemoraciones de fechas históricas.
- Respeta los símbolos patrios.
- Reconoce que pertenece a grupos sociales de familia, escuela, amigos y comunidad.
- Reconoce y respeta la diversidad de expresiones lingüísticas propias de su cultura y de la de los demás.

ASPECTO: CULTURA Y VIDA SOCIAL

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Participa en actividades que le hacen comprender la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Conversa sobre las tareas-responsabilidades que le toca cumplir en casa y en la escuela, y por qué es importante su participación en ellas.
- Reconoce los recursos tecnológicos, como aparatos eléctricos, herramientas de trabajo y medios de comunicación de su entorno, y explica su función, sus ventajas y sus riesgos.
- Aprovecha los beneficios de los servicios que ofrecen las instituciones públicas que existen en su comunidad.
- Indaga sobre las actividades productivas a las que se dedican las personas de su familia y su comunidad, y conversa sobre ello.
- Relaciona las actividades productivas a que se dedican los adultos de su familia y comunidad, con las características de su entorno natural y social.
- Establece relaciones entre el tipo de trabajo que realizan las personas y los beneficios que aporta dicho trabajo a la comunidad.
- Identifica las instituciones públicas recreativas, culturales, de salud, educativas, de comunicación y transporte que existen en su comunidad, sabe qué servicios prestan y cómo ella o él y su familia pueden obtener los servicios.

4. Desarrollo físico y salud

El desarrollo físico es un proceso en el que intervienen factores como la información genética, la actividad motriz, el estado de salud, la nutrición, las costumbres en la alimentación y el bienestar emocional. En conjunto, la influencia de estos factores se manifiesta en el crecimiento y en las variaciones en los ritmos de desarrollo individual. En el desarrollo físico de las niñas y de los niños están involucrados el movimiento y la locomoción, la estabilidad y el equilibrio, la manipulación, la proyección y la recepción, consideradas como capacidades motrices básicas.

En los primeros años de vida se producen cambios notables en relación con el desarrollo motor. Los pequeños se mueven y exploran el mundo porque tienen deseos de conocerlo y en este proceso la percepción, a través de los sentidos, tiene un papel importante; transitan de una situación de total dependencia a una progresiva autonomía; pasan del movimiento incontrolado al autocontrol del cuerpo, a dirigir la actividad física y a enfocar la atención hacia determinadas tareas. Estos cambios se relacionan con los *procesos madurativos del cerebro* que se dan en cada individuo y con las experiencias que las niñas y los niños viven en los ambientes donde se desenvuelven.

Las capacidades motrices gruesas y finas se desarrollan rápidamente cuando las niñas y los niños se hacen más conscientes de su propio cuerpo, y empiezan a darse cuenta de lo que pueden hacer; disfrutan desplazándose y corriendo en cualquier sitio; “se atreven” a enfrentar nuevos desafíos en los que ponen a prueba sus capacidades (por ejemplo, experimentan saltando de diversas alturas, realizando acrobacias, etc.), y ello les permite ampliar su competencia física, al tiempo que experimentan sentimientos de logro y actitudes de perseverancia. El movimiento durante el juego estimula el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices (temporalidad, espacialidad, lateralidad, ritmo, equilibrio, coordinación). En estos procesos no sólo movilizan las capacidades motrices sino las cognitivas y afectivas.

Cuando las niñas y los niños llegan a la educación preescolar en general han alcanzado altos niveles de logro: coordinan los movimientos de su cuerpo y mantienen el equilibrio, caminan, corren, trepan; manejan con cierta destreza algunos objetos e instrumentos mediante los cuales construyen juguetes u otro tipo de objetos (con piezas de distintos tamaños que ensamblan, y materiales diversos), o representan y crean imágenes y símbolos (con un lápiz, pintura, una vara que ayuda a trazar sobre la tierra, etc.); sin embargo, no hay que olvidar que existen niñas y niños para quienes las oportunidades de juego y convivencia con sus pares son limitadas en su ambiente familiar, porque pasan una buena parte del tiempo solos en casa, en espacios reducidos y realizando actividades sedentarias, como ver televisión; porque acompañan y

ayudan a su madre o su padre en el trabajo, o bien porque tienen necesidades educativas especiales. En particular para quienes viven en esas condiciones, la escuela es el espacio idóneo y seguro para brindar oportunidades de juego, movimiento y actividad compartida.

Reconocer el hecho de que cada niña y niño han desarrollado habilidades motoras en su vida cotidiana y fuera de la escuela con diferente nivel de logro, es un punto de partida para buscar el tipo de actividades que propicien su fortalecimiento, tomando en cuenta las características personales, los ritmos de desarrollo y las condiciones en que se desenvuelven en el ambiente familiar.

Cabe destacar que el progreso de las competencias motrices está ligado a la posibilidad de que los niños se mantengan en actividad física, sobre todo mediante el juego. Cuando se considera que los alumnos logran más rápido la coordinación motriz fina al repasar contornos de figuras preelaboradas o llenarlas con pasta para sopa, semillas o papel, lo que en realidad ocurre es que se invierte mucho tiempo, se impide el movimiento libre y las niñas y los niños se cansan; resulta más productivo armar y desarmar rompecabezas o construir un juguete con piezas pequeñas, porque en actividades como éstas se ponen en práctica el intelecto, el movimiento y la comunicación, si lo hacen entre pares.

La intervención educativa en relación con el desarrollo físico debe propiciar que los alumnos amplíen sus capacidades de control y conciencia corporal (capacidad de identificar y utilizar distintas partes de su cuerpo y comprender sus funciones), que experimenten diversos movimientos y la expresión corporal. Proponer actividades de juego que demanden centrar la atención por tiempos cada vez más prolongados, planear situaciones y tomar decisiones en equipos para realizar determinadas tareas, asumir distintos roles y responsabilidades, y actuar bajo reglas acordadas, son situaciones que contribuyen al fortalecimiento del desarrollo motor y que los pequeños disfrutan, porque representan retos que pueden resolver en colaboración.

En todos los campos formativos hay posibilidades de realizar actividades que propician el desarrollo físico; por ejemplo, las rondas, el baile o la dramatización, los juegos de exploración y ubicación en el espacio, y la experimentación en el conocimiento del mundo natural, entre muchas otras.

Las niñas y los niños con necesidades educativas especiales o con alguna discapacidad motriz, aunque requieren atención particular, deben ser incluidos en las actividades de juego y movimiento, y ser apoyados para que participen en ellas a partir de sus propias posibilidades. Animarlos a participar para que superen posibles inhibiciones y temores, así como propiciar que se sientan cada vez más capaces, seguros y que se den cuenta de sus logros, son actitudes positivas que la educadora debe asumir hacia ellos y fomentar en todas y todos los miembros del grupo.

Durante la educación preescolar, las niñas y los niños pueden iniciarse en la actividad física sistemática, experimentar la sensación de bienestar que produce el hecho de mantenerse activos y tomar conciencia de las acciones que pueden realizar para mantenerse saludables y prevenir enfermedades.

La salud, entendida como un estado de completo bienestar físico, mental y social, se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana y es el resultado de los cuidados que una persona se dispensa a sí misma y a los demás, de la capacidad de tomar decisiones informadas y controlar la vida propia, así como de asegurar que la sociedad en la que se vive ofrezca a sus miembros la posibilidad de gozar de buen estado de salud. La promoción y el cuidado de la salud implica que las niñas y los niños aprendan, desde pequeños, a actuar para mejorarla y a tener un mejor control de ella, y que adquieran ciertas bases para lograr, a futuro, estilos de vida saludable en el ámbito personal y social.

Crear estilos de vida saludable también implica desarrollar formas de relación responsables y comprometidas con el medio; fomentar actitudes de cuidado y participación cotidiana, entendiendo a ésta como un estilo de vida que contribuye a evitar el deterioro y a prevenir problemas ambientales que afectan la salud personal y colectiva. Para que las niñas y los niños comprendan que el cuidado del ambiente se logra actuando, la educadora debe propiciar que aprendan a aprovechar los recursos naturales, practicando habitualmente las medidas necesarias y no sólo en relación con programas específicos (campañas de reciclado, siembra de árboles y separación de basura, entre otras).

Aunque la escuela no puede modificar de manera directa las condiciones de vida familiares, económicas y sociales de quienes asisten al preescolar, cuya influencia es importante en su estado de salud, sí puede contribuir a que comprendan por qué es importante practicar medidas de salud personal, colectiva y de seguridad; que aprendan a tomar decisiones que estén a su alcance para cuidarse a sí mismos, prevenir accidentes y evitar ponerse en riesgo. Algunos asuntos que cobran relevancia en el cuidado de la salud de los niños son, por ejemplo, el consumo de agua simple potable, una alimentación correcta y la prevención del sobrepeso y la obesidad.

Las oportunidades para conversar y aprender sobre temas como los mencionados; las formas de vida en la familia; los problemas ambientales de la comunidad y su impacto en la salud personal; las enfermedades más frecuentes que pueden afectarlos, sus causas y modos de prevenirlas o evitarlas, y la importancia de practicar hábitos de cuidado personal, contribuyen a que las niñas y los niños se formen conciencia sobre la importancia de la salud, si se les permite acercarse a *información científica* accesible a su comprensión y cercana a su realidad. Para ello se pueden utilizar, por ejemplo, libros, revistas, videos (cuando haya equipo y cintas apropiadas) u otro tipo de recursos

con imágenes, a propósito de las cuales puedan observar y, con apoyo de la educadora, obtener información sobre las características de enfermedades infantiles comunes, sus síntomas y las opciones de prevención. Si las niñas y los niños comprenden por qué son importantes los hábitos –de higiene, de salud física y de alimentación correcta–, su práctica sistemática se va tornando consciente y para ellos deja de ser sólo una rutina impuesta por los adultos, que tal vez sea carente de sentido.

De esta manera los alumnos podrán, con base en la comprensión, pensar y proponer acciones en las que sí están en condiciones de participar y promover la colaboración de los demás (conversar con sus familiares, elaborar sus propios carteles con mensajes que ellos propongan, practicar habitualmente medidas de higiene, de consumo de alimentos y de cuidado de sí mismos).

Favorecer el bienestar de las niñas y los niños implica, además de promover la salud física, ayudarles a entender que existen situaciones en las que puede estar en riesgo su integridad personal. Su curiosidad por explorar y conocer, y su vulnerabilidad a los ambientes adversos o poco seguros, son condiciones que deben considerarse para propiciar que comprendan qué actitudes y qué medidas pueden adoptar para tomar precauciones y evitar accidentes en el hogar, la escuela y la calle. De esta manera también aprenderán a ser cautelosos.

Si bien el estado emocional de las niñas y los niños pequeños depende en gran medida del ambiente familiar en que se desenvuelven, la maestra puede ser una figura importante, de gran influencia, en quien puedan confiar cuando enfrentan situaciones difíciles de maltrato o violencia. El acercamiento de la educadora con ellos, y los espacios que se abran en el aula para conversar (individualmente, en pequeños grupos o en sesiones de todo el grupo) sobre las sensaciones y emociones que experimentan frente a algunos adultos o ante situaciones en las que no se sienten seguros, les ayudan a empezar a tomar conciencia sobre lo que les puede provocar miedo o malestar, y a reconocer qué pueden hacer cuando se sienten en peligro.

Además de los aprendizajes que los pequeños logren en este campo formativo, se deben propiciar vínculos con las familias al brindarles información y al emprender acciones de promoción de la salud. La intervención de la educadora es importante, porque la comunicación que establezca con madres y padres de familia puede contribuir a mejorar la convivencia familiar y el trato digno hacia las niñas y los niños.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos relacionados con las capacidades que implica el desarrollo físico y las actitudes y conocimientos básicos vinculados con la salud: *Coordinación, fuerza y equilibrio*, y *Promoción de la salud*. A continuación se presentan las competencias y los aprendizajes que se pretende logren las niñas y los niños en cada uno de los aspectos mencionados.

DESARROLLO FÍSICO Y SALUD

ASPECTOS EN LOS QUE SE ORGANIZA EL CAMPO FORMATIVO

COMPETENCIAS	COORDINACIÓN, FUERZA Y EQUILIBRIO	PROMOCIÓN DE LA SALUD
	<ul style="list-style-type: none"> Mantiene el control de movimientos que implican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicio físico. Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella. Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.

Competencias y aprendizajes esperados

ASPECTO: COORDINACIÓN, FUERZA Y EQUILIBRIO

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Mantiene el control de movimientos que implican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicio físico

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Participa en juegos que lo hacen identificar y mover distintas partes de su cuerpo.
- Participa en juegos que implican habilidades básicas, como gatear, reptar, caminar, correr, saltar, lanzar, atrapar, golpear, trepar, patear en espacios amplios, al aire libre o en espacios cerrados.
- Participa en juegos que le demandan ubicarse dentro-fuera, lejos-cerca, arriba-abajo.
- Participa en juegos desplazándose en diferentes direcciones trepando, rodando o deslizándose.
- Participa en juegos que implican control del movimiento del cuerpo durante un tiempo determinado.
- Propone variantes a un juego que implica movimientos corporales para hacerlo más complejo, y lo realiza con sus compañeros.
- Coordina movimientos que implican fuerza, velocidad y equilibrio, alternar desplazamientos utilizando mano derecha e izquierda o manos y pies, en distintos juegos.
- Controla su cuerpo en movimientos y desplazamientos variando velocidades, direcciones y posiciones, y utilizando objetos que se pueden tomar, jalar, empujar, rodar y capturar.
- Participa en juegos organizados que implican estimar distancias e imprimir velocidad.
- Combina acciones que implican niveles más complejos de coordinación, como correr y lanzar; correr y saltar; correr y girar; correr-lanzar y cachar, en actividades que requieren seguir instrucciones, atender reglas y enfrentar desafíos.
- Acuerda con sus compañeros estrategias para lograr una meta que implique colaboración en el juego.

ASPECTO: COORDINACIÓN, FUERZA Y EQUILIBRIO

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Juega libremente con diferentes materiales y descubre los distintos usos que puede darles.
- Explora y manipula de manera libre, objetos, instrumentos y herramientas de trabajo, sabe para qué pueden utilizarse, y practica las medidas de seguridad que debe adoptar al usarlos.
- Elige y usa el objeto, instrumento o herramienta adecuada para realizar una tarea asignada o de su propia creación (un pincel para pintar, tijeras para recortar, destornillador, etcétera).
- Construye utilizando materiales que ensamblen, se conecten o sean de distinta forma y naturaleza.
- Construye o modela objetos de su propia creación.
- Construye objetos a partir de un plan acordado con sus compañeros y se distribuyen tareas.
- Arma rompecabezas que implican distinto grado de dificultad.
- Usa estrategias para reducir el esfuerzo que implica mover objetos de diferente peso y tamaño (arrastrar objetos, pedir ayuda a sus compañeros, usar algo como palanca).

ASPECTO: PROMOCIÓN DE LA SALUD

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Percibe ciertos cambios que presenta su cuerpo, mediante las sensaciones que experimenta después de estar en actividad física constante.
- Reconoce la importancia del reposo posterior al esfuerzo físico.
- Percibe hasta dónde puede realizar esfuerzos físicos sin sobrepasar las posibilidades personales.
- Aplica medidas de higiene personal, como lavarse las manos y los dientes, que le ayudan a evitar enfermedades.
- Aplica las medidas de higiene que están a su alcance en relación con el consumo de alimentos.
- Atiende reglas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela.
- Practica y promueve algunas medidas de seguridad para actuar en el hogar o en la escuela ante situaciones de emergencia: sismos, incendios e inundaciones, entre otros.
- Participa en el establecimiento de reglas de seguridad en la escuela y promueve su respeto entre sus compañeros y entre los adultos.
- Identifica algunas enfermedades que se originan por problemas ambientales del lugar donde vive y conoce medidas para evitarlas.
- Practica y promueve medidas para evitar el contagio de las enfermedades infecciosas más comunes.
- Explica qué riesgos puede representar el convivir con un animal doméstico o mascota si no se le brindan los cuidados que requiere.
- Comprende por qué son importantes las vacunas y conoce algunas consecuencias cuando no se aplican.
- Identifica, entre los productos que existen en su entorno, aquellos que puede consumir como parte de una alimentación correcta.

ASPECTO: PROMOCIÓN DE LA SALUD

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Reconoce situaciones que en la familia, o en otro contexto, le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad, y expresa lo que siente

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Comenta las sensaciones y los sentimientos que le generan algunas personas que ha conocido o algunas experiencias que ha vivido.
- Conoce información personal y otros datos de algún o algunos adultos que pueden apoyarlo en caso de necesitar ayuda.
- Habla acerca de personas que le generan confianza y seguridad, y sabe cómo localizarlas en caso de necesitar ayuda o estar en peligro.
- Identifica algunos riesgos a los que puede estar expuesto en su familia, la calle o la escuela, y platica qué se tiene que hacer en cada caso.
- Explica cómo debe actuar ante determinadas situaciones: cuando se queda solo en un lugar o se encuentra ante desconocidos.
- Conoce cuáles son los principales servicios para la protección y promoción de la salud que existen en su comunidad.

5. Desarrollo personal y social

Este campo se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. La comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales son procesos estrechamente relacionados, en los cuales las niñas y los niños logran un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social.

Los procesos de construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización se inician en la familia. Al respecto, las investigaciones actuales han demostrado que las niñas y los niños desde edad temprana desarrollan la capacidad para percibir e interpretar las intenciones, los estados emocionales de los otros y actuar en consecuencia; es decir, en un marco de interacciones y relaciones sociales; transitan, por ejemplo, de llorar cuando sienten una necesidad –que los adultos interpretan y satisfacen–, a aprender a expresar de diversas maneras lo que sienten y desean.

El lenguaje juega un papel importante en estos procesos, porque la progresión en su dominio por parte de los pequeños les permite construir representaciones mentales, expresar y dar nombre a lo que perciben, sienten y captan de los demás, así como a lo que los otros esperan de ellos.

La construcción de la identidad personal en las niñas y los niños implica la formación del autoconcepto (idea que están desarrollando sobre sí mismos, en relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, el reconocimiento de su imagen y de su cuerpo) y la autoestima (reconocimiento y valoración de sus propias características y de sus capacidades), sobre todo cuando tienen la oportunidad de

experimentar satisfacción al realizar una tarea que les representa desafíos. En este proceso están empezando a entender cosas que los hacen únicos, a reconocerse a sí mismos por sus rasgos físicos y las características que los hacen especiales, a entender algunos aspectos relacionados con el género que distingue a mujeres y hombres, como las características físicas, la apariencia o el comportamiento, pero también las que los hacen semejantes; a compararse con otros, a explorar y conocer su propia cultura y la de otros; a expresar ideas sobre sí mismos y escuchar las de otros; a identificar diferentes formas de trabajar y jugar en situaciones de interacción con sus pares y adultos, y también a aprender formas de comportamiento y de relación.

En la edad preescolar, las niñas y los niños han logrado un amplio e intenso repertorio emocional que les permite identificar en los demás y en ellos mismos diferentes estados emocionales –ira, vergüenza, tristeza, felicidad, temor–, y desarrollan paulatinamente la capacidad emocional para funcionar de manera más autónoma en la integración de su pensamiento, sus reacciones y sus sentimientos.

La comprensión y regulación de las emociones implica aprender a interpretarlas y expresarlas, a organizarlas y darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular. Se trata de un proceso que refleja el entendimiento de sí mismos y una conciencia social en desarrollo, por el cual las niñas y los niños transitan hacia la internalización o apropiación gradual de normas de comportamiento individual, de relación y de organización de un grupo social.

Las emociones, la conducta y el aprendizaje están influidos por los contextos familiar, escolar y social en que se desenvuelven las niñas y los niños, por lo que aprender a regularlos les implica retos distintos. En cada contexto aprenden formas diferentes de relacionarse, desarrollan nociones sobre lo que implica ser parte de un grupo y aprenden formas de participación y colaboración al compartir experiencias.

El establecimiento de relaciones interpersonales fortalece la regulación de emociones en los pequeños y fomenta la adopción de conductas prosociales en las que el juego desempeña un papel relevante por su potencial en el desarrollo de capacidades de verbalización y control, de creación de estrategias para la solución de conflictos, así como de algunas disposiciones: cooperación, empatía, respeto a la diversidad y participación en grupo.

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

Las niñas y los niños ingresan a preescolar con aprendizajes sociales influidos por las características particulares de su familia y del lugar que ocupan en ella; sin embargo, la experiencia de socialización que se favorece en la educación preescolar les implica iniciarse en la formación de dos rasgos constitutivos de identidad que no es-

taban presentes en su vida familiar: su papel como alumnos; es decir, su participación para aprender de una actividad sistemática, sujeta a formas de organización y reglas interpersonales que demandan nuevas formas de comportamiento, y como miembros de un grupo de pares que tienen estatus equivalente, pero que son diferentes entre sí, sin un vínculo previo y al que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con otros adultos, entre quienes la educadora representa una nueva figura de gran influencia para las niñas y los niños.

Las competencias que componen este campo formativo se favorecen en los pequeños a partir del conjunto de experiencias que viven y de las relaciones afectivas que tienen lugar en el aula.

El clima educativo representa una contribución esencial para propiciar el bienestar emocional, aspecto fundamental en la formación de disposiciones para el aprendizaje de los alumnos.

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

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

Los procesos de desarrollo personal y social descritos son progresivos. Como pautas generales, las niñas y los niños de tres años tienen mayor dificultad para integrarse a un medio nuevo y las diferencias individuales tienen más variación en tanto menor es su edad. Para la educadora significa conocer cómo expresan sus necesidades y deseos, de acuerdo con las prácticas de su familia y de su cultura, e introducirlos al nuevo medio asegurándose que todos encuentren en él referentes afectivos y sociales acordes con los que han aprendido en su hogar.

Esto es especialmente importante al asumir que la seguridad emocional que desarrollen las niñas y los niños es una condición para lograr una disposición más efectiva ante las oportunidades de aprendizaje.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos relacionados con los procesos de desarrollo infantil: *Identidad personal* y *Relaciones interpersonales*. A continuación se presentan las competencias y los aprendizajes que se pretende logren las niñas y los niños en cada uno de los aspectos mencionados.

DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL		
ASPECTOS EN LOS QUE SE ORGANIZA EL CAMPO FORMATIVO		
COMPETENCIAS	IDENTIDAD PERSONAL	RELACIONES INTERPERSONALES
		<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce sus cualidades y capacidades y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros. • Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.

Competencias y aprendizajes esperados

ASPECTO: IDENTIDAD PERSONAL
<p>COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Reconoce sus cualidades y capacidades, y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros</p>
APRENDIZAJES ESPERADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Habla acerca de cómo es él o ella, de lo que le gusta y/o disgusta de su casa, de su ambiente familiar y de lo que vive en la escuela. • Muestra interés, emoción y motivación ante situaciones retadoras y accesibles a sus posibilidades. • Realiza un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone, atiende sugerencias y muestra perseverancia en las acciones que lo requieren. • Enfrenta desafíos y solo, o en colaboración, busca estrategias para superarlos, en situaciones como elaborar un carro con un juego de construcción: seleccionar piezas, organizarlas y ensamblarlas. • Habla sobre cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no, aceptado o no; considera la opinión de otros y se esfuerza por convivir en armonía. • Apoya a quien percibe que lo necesita. • Cuida de su persona y se respeta a sí mismo.

ASPECTO: IDENTIDAD PERSONAL

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Utiliza el lenguaje para hacerse entender y expresar lo que siente, cuando se enfrenta a una situación que le causa conflicto.
- Participa en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia.
- Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás y evita agredir verbal o físicamente a sus compañeras o compañeros y a otras personas.
- Se hace cargo de las pertenencias que lleva a la escuela.
- Se involucra y compromete con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo, o que él mismo propone.
- Toma iniciativas, decide y expresa las razones para hacerlo.

ASPECTO: RELACIONES INTERPERSONALES

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y aprende a actuar de acuerdo con los valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerce en su vida cotidiana

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Identifica que las niñas y los niños pueden realizar diversos tipos de actividades y que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida, como construir un puente con bloques, explorar un libro, realizar un experimento, ordenar y limpiar el salón, jugar canicas o fútbol.
- Acepta desempeñar distintos roles y asume su responsabilidad en las tareas que le corresponden, tanto de carácter individual como colectivo.
- Explica qué le parece justo o injusto y por qué, y propone nuevos derechos para responder a sus necesidades infantiles.
- Manifiesta sus ideas cuando percibe que sus derechos no son respetados.
- Actúa conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia.

ASPECTO: RELACIONES INTERPERSONALES

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Habla sobre experiencias que pueden compartirse, y propician la escucha, el intercambio y la identificación entre pares.
- Escucha las experiencias de sus compañeros y muestra sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta.
- Muestra disposición a interactuar con niños y niñas con distintas características e intereses, al realizar actividades diversas. Apoya y da sugerencias a otros.
- Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, y las pone en práctica.
- Habla sobre las características individuales y de grupo –físicas, de género, lingüísticas y étnicas– que identifican a las personas y a sus culturas.
- Identifica que los seres humanos son distintos y que la participación de todos es importante para la vida en sociedad.

6. Expresión y apreciación artísticas

Este campo formativo está orientado a potenciar en las niñas y los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a partir de distintos lenguajes, así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas.

La expresión artística tiene sus raíces en la necesidad de comunicar sentimientos y pensamientos que son “traducidos” mediante el sonido, la imagen, la palabra o el lenguaje corporal, entre otros medios. El pensamiento en el arte implica la interpretación y representación de diversos elementos presentes en la realidad o en la imaginación de quien realiza una actividad creadora. Comunicar ideas mediante lenguajes artísticos significa combinar sensaciones, colores, formas, composiciones, transformar objetos, establecer analogías, emplear metáforas, improvisar movimientos, recurrir a la imaginación y a la fantasía, etc. El desarrollo de estas capacidades puede propiciarse en las niñas y los niños desde edades tempranas.

La evolución de las formas de expresión que utilizan los bebés para comunicar sus necesidades a quienes están en contacto con ellos, el conocimiento que van logrando de su cuerpo y de su entorno –a partir de la exploración del espacio y la manipulación de objetos–, así como las representaciones mentales que paulatinamente se hacen del entorno en que viven, son procesos mediante los cuales van logrando un mejor conocimiento de ellos mismos y del mundo.

Desde los primeros meses de vida, las niñas y los niños juegan con su cuerpo, centran la atención visual y auditiva en objetos coloridos o sonoros, reaccionan emocionalmente hacia la música y el canto, y se expresan mediante el llanto, la risa y la voz.

Conforme crecen y viven experiencias estimulantes, se suman al canto de otros repitiendo las sílabas finales o las palabras familiares, cantan e inventan canciones, se mueven con soltura al escuchar música, imitan movimientos y sonidos de animales y objetos, representan situaciones reales o imaginarias, y por medio del juego simbólico se transforman en personajes o transforman objetos, como cuando usan un palo como caballo.

La mayor parte de las niñas y los niños comienza a cantar imitando a quien escucha hacerlo, repitiendo o transformando fragmentos de tonadas conocidas. Hacia los tres o cuatro años de edad pueden distinguir si las frases son rápidas o lentas, si suben o bajan de intensidad, si incluyen pausas largas o cortas. Aunque no consigan mantener exactamente una nota, pueden dominar el texto y el ritmo de la canción; gustan, además, de utilizar instrumentos para acompañar su canto.

Como parte de sus experiencias más tempranas, las niñas y los niños manipulan instrumentos que les permiten trazar líneas y formas –cuando están a su alcance–;

empiezan a usarlos como herramientas para explorar su entorno, en principio, centrándose más en los movimientos físicos que en los trazos que realizan y luego pasan de los garabatos hacia el trazo de formas más organizadas y controladas. Conforme crecen son capaces de crear representaciones de los objetos de su entorno que son reconocibles. La forma predomina sobre el color y éste no suele tener relación con el objeto representado. Así, el color que utilizan los pequeños pueden elegirlo simplemente porque es el que está disponible o tal vez porque sea de su preferencia.

Hacia los cuatro años, los pequeños se interesan más por las líneas, las formas y los colores que por las acciones motrices en las que se centraban antes; con frecuencia para ellos el proceso de creación es más importante que el producto concreto.

La construcción de la imagen corporal en las niñas y los niños se logra en un proceso en el que van descubriendo las posibilidades que tienen para moverse, desplazarse, comunicarse con el cuerpo o para controlarlo –como en el juego de las estatuas. Estas capacidades de control y autorregulación se propician, sobre todo, mediante la expresión corporal y el juego dramático.

En el juego dramático las niñas y los niños integran su pensamiento con las emociones. Usando como herramienta el lenguaje oral, gestual o corporal, son capaces de acordar y asumir roles, imaginar escenarios, crear y caracterizar personajes que pueden o no corresponder a las características que tienen en la vida real o en un cuento.

Los tipos de acciones como las que se han mencionado y los logros de los pequeños en esas experiencias constituyen la base a partir de la cual la educación preescolar debe favorecer tanto la expresión creativa y personal de lo que cada niña y cada niño siente, piensa, imagina y puede inventar, como la apreciación de producciones artísticas. Cuando tienen la oportunidad de observar una obra de arte y conversar sobre ella, se estimula y desarrolla su sensibilidad, porque las imágenes, los sonidos, el movimiento, la escenografía y demás recursos, despiertan en ellos sensaciones diversas. Como espectadores hacen intentos por comprender el significado de la obra: captan mensajes, se plantean interrogantes sobre quién las realizó, cómo y por qué, y centran su atención en aquello que más les atrae.

El trabajo pedagógico con la expresión y la apreciación artísticas en la educación preescolar se basa en la creación de oportunidades para que las niñas y los niños hagan su propio trabajo, miren y hablen sobre él y la producción de otros. Las actividades artísticas contribuyen a su desarrollo integral, porque mediante ellas:

- Progresan en sus habilidades motoras y las fortalecen al utilizar materiales, herramientas y recursos diversos, como tijeras, pinceles, crayolas y titeres, entre otros.
- Expresan sus sentimientos y emociones, y aprenden a controlarlos a partir de una acción positiva.

- Desarrollan las habilidades perceptivas como resultado de lo que observan, escuchan, palpan, bailan y expresan al pintar, cantar, bailar, dramatizar o mediante la plástica, la música, la danza y el teatro.
- Tienen oportunidad de elegir y tomar decisiones acerca de qué materiales o colores usar, cómo construir –un muñeco guiñol, un juguete– y cómo pegar piezas de barro entre sí.
- Se dan cuenta de que otros tienen diferentes puntos de vista y formas de expresarse, aunque el motivo de la creación artística sea común. Mientras aprenden que su forma de expresión no es la única, también aprenden a valorar la diversidad.
- Desarrollan la idea de que uno de los medios de acercamiento a la cultura es el arte. Cuando tienen oportunidad de apreciar arte del pasado, pueden tener una idea de sus orígenes y de ellos mismos.
- Experimentan sensaciones de logro. En virtud de que el arte es abierto para quien lo crea, experimentan la satisfacción de sus producciones. Por ello, las actividades artísticas son particularmente valiosas para las niñas y los niños con necesidades educativas especiales.

Para el desarrollo de las competencias señaladas en este campo formativo, es indispensable abrir espacios específicos para las actividades de producción y apreciación artística, tomando en cuenta las características de las niñas y los niños, porque necesitan ocasiones para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros y bailar. De esta manera enriquecen su lenguaje, desarrollan la memoria, la atención, la escucha, la expresión corporal, y tienen mayores oportunidades para la interacción con los demás.

Asimismo, las ocasiones que los pequeños tengan de manipular con libertad y a su propio ritmo materiales, como la arcilla o la masa, y herramientas como los pinceles y las espátulas, o bien de experimentar algunas técnicas básicas como la acuarela, la pintura dactilar, el acrílico, el collage, los crayones de cera, permite que vayan descubriendo diversos efectos que pueden lograrse al mezclar colores, al modelar formas, al tiempo que desarrollan habilidades necesarias para la expresión plástica.

Las actividades de representación teatral, además de los aportes que ya se han señalado, constituyen un medio en el que pueden confluir la música, la plástica, la danza y la literatura, dependiendo de la forma en que se organice el trabajo con los pequeños y, sobre todo, de las posibilidades reales que tengan para participar en su preparación y desarrollo; es decir, se trata de que colaboren en la realización e interpretación de historias y de los elementos para representarlas, como adecuación del escenario, distribución de roles, confección del vestuario y caracterización de los personajes, no sólo la memorización de textos.

En el trabajo con las actividades artísticas la educadora debe tomar en cuenta que para las niñas y los niños más pequeños es fundamental tener múltiples oportunidades para el juego libre, la manipulación de objetos y texturas, la expresión y la exploración mediante el movimiento, porque éste es una necesidad que deben satisfacer.

Este campo formativo se organiza en cuatro aspectos relacionados con los lenguajes artísticos: *Expresión y apreciación musical*, *Expresión corporal y apreciación de la danza*, *Expresión y apreciación visual*, y *Expresión dramática y apreciación teatral*. A continuación se presentan las competencias y los aprendizajes que se pretende logren las niñas y los niños en cada uno de los aspectos mencionados.

EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS		
ASPECTOS EN LOS QUE SE ORGANIZA EL CAMPO FORMATIVO		
COMPETENCIAS	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL	EXPRESIÓN CORPORAL Y APRECIACIÓN DE LA DANZA
	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar canciones y melodías. • Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa, por medio del cuerpo, sensaciones y emociones en acompañamiento del canto y de la música. • Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él o ella al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.
	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN VISUAL	EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y APRECIACIÓN TEATRAL
	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados. • Comunica sentimientos e ideas que surgen en él o ella al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas fotográficas y cinematográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa mediante el lenguaje oral, gestual y corporal situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas. • Conversa sobre ideas y sentimientos que le surgen al observar representaciones teatrales.

Competencias y aprendizajes esperados

ASPECTO: EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar o crear canciones y melodías
APRENDIZAJES ESPERADOS
<ul style="list-style-type: none">• Escucha, canta canciones y participa en juegos y rondas.• Sigue el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales.• Distingue la altura, intensidad o duración, como cualidades del sonido en melodías conocidas.• Inventa historias a partir de una melodía escuchada.• Inventa e interpreta pequeñas canciones acompañándolas con ritmos.• Sigue el ritmo de canciones conocidas y modifica la letra.• Interpreta canciones de distinta complejidad por su ritmo, extensión y letra.• Interpreta canciones y las acompaña con instrumentos musicales sencillos de percusión, o hechos por él.

ASPECTO: EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha
APRENDIZAJES ESPERADOS
<ul style="list-style-type: none">• Identifica diferentes fuentes sonoras y reacciona comentando o expresando las sensaciones que le producen.• Describe lo que siente, piensa e imagina al escuchar una melodía o un canto.• Reconoce historias o poemas en algunos cantos.• Escucha diferentes versiones de un mismo canto o pieza musical, y distingue las variaciones a partir de ritmo, acompañamiento musical o de modificaciones en la letra.• Escucha piezas musicales de distintas épocas, regiones de su entidad, del país o de otros países, y comenta cuáles le gustan más y por qué.• Identifica el nombre de una canción al escuchar parte de ella, recuerda algunos fragmentos o cómo continúa la letra.• Escucha melodías de distinto género, canta y/o baila acompañándose de ellas.

ASPECTO: EXPRESIÓN CORPORAL Y APRECIACIÓN DE LA DANZA

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Expresa, por medio del cuerpo, sensaciones y emociones en acompañamiento del canto y de la música

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Baila libremente al escuchar música.
- Sigue el ritmo de la música mediante movimientos espontáneos de su cuerpo.
- Reproduce secuencias rítmicas con el cuerpo o con instrumentos.
- Descubre y crea nuevas formas de expresión por medio de su cuerpo.
- Baila espontáneamente acompañándose de mascadas, lienzos, instrumentos de percusión, pelotas, bastones u otro objeto, para expresar el ritmo.
- Representa, mediante la expresión corporal, movimientos de animales, objetos y personajes de su preferencia.
- Expresa corporalmente las emociones que el canto y la música le despiertan.
- Participa en actividades colectivas de expresión corporal desplazándose en el espacio y utilizando diversos objetos.
- Improvisa movimientos al escuchar una melodía e imita los movimientos que hacen los demás.
- Inventar formas para representar el movimiento de algunos fenómenos naturales.
- Coordina sus movimientos según el ritmo de la música y los ajusta al iniciarlos, detenerlos, cambiarlos o secuenciarlos.
- Se mueve y desplaza dentro-fuera, cerca-lejos, adelante-atrás, arriba-abajo, en trayectorias circulares, rectas o diagonales, zig zag, espirales, figuras, giros, para expresarse por medio de la danza.

ASPECTO: EXPRESIÓN CORPORAL Y APRECIACIÓN DE LA DANZA

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él o ella al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Expresa los sentimientos y los pensamientos que le provoca presenciar o realizar una danza.
- Desarrolla progresivamente las habilidades para apreciar manifestaciones dancísticas.

ASPECTO: EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN VISUAL

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Expresa ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Manipula arcilla o masa, modela con ellos y descubre sus posibilidades para crear una obra plástica.
- Experimenta con materiales, herramientas y técnicas de la expresión plástica, como acuarela, pintura dactilar, acrílico, *collage*, crayones de cera.
- Selecciona materiales, herramientas y técnicas que prefiere cuando va a crear una obra.
- Experimenta con gamas, contrastes, matices y tonos en sus producciones plásticas, y las reconoce como características del color.
- Identifica los detalles de un objeto, ser vivo o fenómeno natural que observa, los representa de acuerdo con su percepción y explica esa producción.
- Crea, mediante el dibujo, la pintura, el grabado y el modelado, escenas, paisajes y objetos reales o imaginarios a partir de una experiencia o situación vivida.
- Observa e interpreta las creaciones artísticas de sus compañeros y encuentra semejanzas y diferencias con las propias producciones cuando éstas se hacen a partir de una misma situación.
- Explica y comparte con sus compañeros las ideas personales que quiso expresar mediante su creación artística.

ASPECTO: EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN VISUAL

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Comunica sentimientos e ideas que surgen en él o ella al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, fotográficas y cinematográficas

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Reflexiona y expresa sus ideas y sentimientos al observar diversos tipos de imágenes en la pintura, el modelado, las esculturas, la arquitectura, las fotografías y/o el cine.
- Intercambia opiniones sobre las sensaciones que le provocan las imágenes que transmiten los medios de comunicación, tanto impresos como electrónicos.
- Observa obras de arte de distintos tiempos y culturas, y conversa sobre los detalles que llaman su atención y por qué.
- Identifica el nombre del autor o de la autora de algunas obras que aprecia y los motivos que inspiraron esas producciones.

ASPECTO: EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y APRECIACIÓN TEATRAL

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Expresa, mediante el lenguaje oral, gestual y corporal, situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas

APRENDIZAJES ESPERADOS

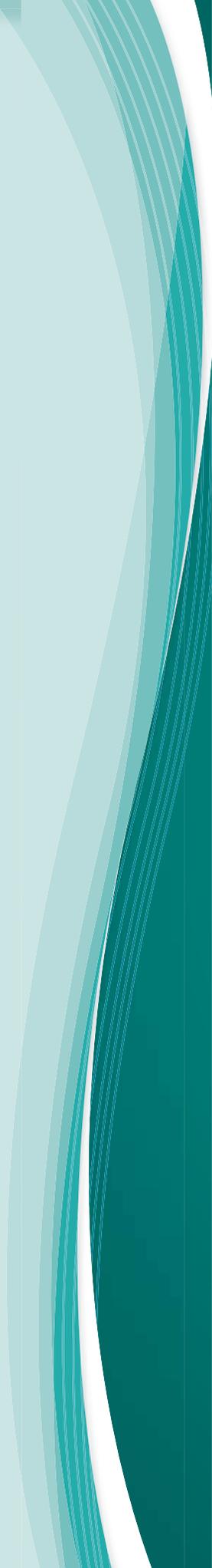
- Narra y representa libremente sucesos, así como historias y cuentos de tradición oral y escrita.
- Escucha poemas y rimas, los recita matizando la voz y usando la mímica.
- Participa en juegos simbólicos improvisando a partir de un tema, utilizando su cuerpo y objetos de apoyo como recursos escénicos.
- Representa una obra sencilla empleando sombras o títeres elaborados con diferentes técnicas.
- Inventa historias, personajes y lugares imaginarios para representarlos en juegos que construye y comparte en grupo.
- Participa en el diseño y la preparación de la puesta en escena de obras creadas por el grupo.
- Realiza diferentes desplazamientos en un escenario, coordinando y ajustando los movimientos que requiere al hacer representaciones sencillas.

ASPECTO: EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y APRECIACIÓN TEATRAL

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Conversa sobre ideas y sentimientos que le surgen al observar representaciones teatrales

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Explica qué personaje o personajes de la obra le causaron más impacto y por qué.
- Explica qué sensaciones le provocaron los efectos de sonido en la obra, la música, la iluminación, las expresiones de los personajes en ciertos momentos, el vestuario y la escenografía.
- Dialoga sobre lo que entendió al observar la obra y la escena que más le impresionó.



Guía para la educadora

A las educadoras de México:

PARA LA SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA es un gusto presentarles la *Guía para la educadora*, una herramienta innovadora de acompañamiento en la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica. Su finalidad es ofrecer orientaciones pedagógicas y didácticas que guíen la labor del docente en el aula.

Como es de su conocimiento, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) concluye su generalización en el ciclo escolar 2011-2012, en este mismo periodo comenzamos una nueva fase de consolidación. Como toda reforma se ha transitado de un periodo de innovación y prueba a otro de consolidación y mejora continua. En esta fase se introducen en los programas de estudio estándares curriculares y aprendizajes esperados, los cuales implicarán nuevos retos y desafíos para el profesorado; la Subsecretaría ha diseñado diversas estrategias que les brindarán herramientas y acompañamiento.

En la puesta en marcha de los nuevos programas de estudio, ustedes son parte fundamental para concretar sus resultados a través de la valoración acerca de la relevancia de la práctica docente, centrada en el aprendizaje de sus alumnos.

Este documento forma parte del acompañamiento, al ofrecer información y propuestas específicas que contribuyan a comprender el enfoque y los propósitos de esta Reforma.

El contenido está organizado en diferentes apartados que explican la orientación de las asignaturas, la importancia y función de los estándares por periodos, y su vinculación con los aprendizajes esperados, todos ellos elementos sustantivos en la articulación de la Educación Básica.

Las Guías presentan explicaciones sobre la organización del aprendizaje, con énfasis en el diseño de ambientes de aprendizaje y la gestión del aula.

Como parte fundamental de la acción educativa en el desarrollo de competencias se consideran los procesos de planificación y evaluación, los cuales requieren ser trabajados de manera sistémica e integrada. La evaluación desde esta perspectiva contribuye a una mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo a criterios de inclusión y equidad.

En el último apartado se ofrecen situaciones de aprendizaje que constituyen opciones de trabajo en el aula. Representan un ejemplo que puede enriquecerse a partir de sus conocimientos y experiencia.

Estas Guías presentan propuestas que orientan el trabajo de vinculación con otras asignaturas para abordar temas de interés prioritario para la sociedad actual, así como fuentes de información que contribuyan a ampliar sus conocimientos.

Uno de los temas más innovadores en esta propuesta curricular es la introducción de estándares curriculares para Español, Matemáticas, Ciencias, Inglés y Habilidades Digitales para Todos (HDT) por lo que habrá referencias para ellos en las orientaciones pedagógicas y didácticas, explicando su uso, función y vinculación con los aprendizajes esperados, además de su importancia para la evaluación en los cuatro periodos que se han considerado para ello; tercero de preescolar, tercero y sexto de primaria y tercero de secundaria.

Por las aportaciones a su función educativa y a la comprensión de los nuevos enfoques del Plan de Estudios 2011, los invitamos a hacer una revisión exhaustiva de este documento, a discutirlo en colegiado, pero ante todo a poner en práctica las sugerencias planteadas en estas Guías.

Articulación de la Educación Básica

La RIEB forma parte de una visión de construcción social de largo alcance, como podemos observar en el Proyecto de Acuerdo por el que se establece la Articulación de la Educación Básica:

... Desde la visión de las autoridades educativas federales y locales, en este momento resulta prioritario articular estos esfuerzos en una política pública integral capaz de responder, con oportunidad y pertinencia, a las transformaciones, necesidades y aspiraciones de niñas, niños y jóvenes, y de la sociedad en su conjunto, con una perspectiva abierta durante los próximos 20 años; es decir, con un horizonte hacia 2030 que oriente el proyecto educativo de la primera mitad del siglo XXI.

SEP, Proyecto de Acuerdo por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, México, 2011.

A fin de integrar un currículo que comprende 12 años para la Educación Básica, se definió como opción metodológica el establecimiento de campos de formación que organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; poseen un carácter interactivo entre sí y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso.

En cada campo de formación se manifiestan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral; consideran aspectos importantes relacionados con la formación de la ciudadanía, la vida en sociedad, la identidad nacional, entre otros.

En el nivel preescolar el campo formativo se refiere a los espacios curriculares que conforman este nivel.

Campos de formación para la Educación Básica y sus finalidades

- **Lenguaje y comunicación.** Desarrolla competencias comunicativas y de lectura en los estudiantes a partir del trabajo con los diversos usos sociales del lenguaje, en la práctica comunicativa de los diferentes contextos. Se busca desarrollar competencias de lectura y de argumentación de niveles complejos al finalizar la Educación Básica.
- **Pensamiento matemático.** Desarrolla el razonamiento para la solución de problemas, en la formulación de argumentos para explicar sus resultados y en el diseño de estrategias y procesos para la toma de decisiones.
- **Exploración y comprensión del mundo natural y social.** Integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos. Constituye la base de la formación del pensamiento científico e histórico, basado en evidencias y métodos de aproximación a los distintos fenómenos de la realidad. Se trata de conocernos a nosotros y al mundo en toda su complejidad y diversidad.
- **Desarrollo personal y para la convivencia.** Integra diversos enfoques disciplinares relacionados con las Ciencias Sociales, las Humanidades, las Ciencias y la Psicología, e integra a la Formación Cívica y Ética, la Educación Artística y la Educación Física, para un desarrollo más pleno e integral de las personas. Se trata de que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la

libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También significa formar para la convivencia, entendida ésta como la construcción de relaciones interpersonales de respeto mutuo, de solución de conflictos a través del diálogo, así como la educación de las emociones para formar personas capaces de interactuar con otros, de expresar su afectividad, su identidad personal y, desarrollar su conciencia social.

La Reforma en marcha es un proceso que se irá consolidando en los próximos años, entre las tareas que implica destacan: la articulación paulatina de los programas de estudio con los libros de texto, el desarrollo de materiales complementarios, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para el desarrollo de portales educativos y la generación de procesos de alta especialización docente en los que será imprescindible su participación.

El enfoque de competencias para la vida y los periodos en la Educación Básica

Las reformas curriculares de los niveles preescolar (2004), secundaria (2006) y primaria (2009) que concluyen con el Plan de Estudios para la Educación Básica 2011, representan un esfuerzo sostenido y orientado hacia una propuesta de formación integral de los alumnos, cuya finalidad es el desarrollo de competencias para la vida, lo cual significa que la escuela y los docentes, a través de su intervención y compromiso, generen las condiciones necesarias para contribuir de manera significativa a que los niños y jóvenes sean capaces de resolver situaciones problemáticas que les plantea su vida y su entorno, a partir de la interrelación de elementos conceptuales, factuales, procedimentales y actitudinales para la toma de decisiones sobre la elección y aplicación de estrategias de actuación oportunas y adecuadas, que atiendan a la diversidad y a los procesos de aprendizaje de los niños.

El desarrollo de competencias para la vida demanda generar estrategias de intervención docente, de seguimiento y de evaluación de manera integrada y compartida al interior de la escuela y con los diferentes niveles de Educación Básica, acerca de la contribución de cada uno de ellos para el logro de las competencias.

Es importante tener presente que el desarrollo de una competencia no constituye

el contenido a abordar, tampoco se alcanza en un solo ciclo escolar; su logro es resultado de la intervención de todos los docentes que participan en la educación básica de los alumnos, por lo tanto las cinco competencias para la vida establecidas en el Plan de Estudios para la Educación Básica 2011 son el resultado del logro de los aprendizajes esperados a desarrollar durante los 12 años que conforman el preescolar, la primaria y la secundaria. Por lo anterior, es necesario generar las condiciones para impulsar un proceso de diálogo y colaboración entre los docentes de estos niveles educativos, a fin de compartir criterios e intercambiar ideas y reflexiones sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes y sobre las formas colectivas de intervención que pueden realizarse para contribuir al logro educativo.

El grado de dominio de una competencia implica que el docente observe el análisis que hace el alumno de una situación problemática, los esquemas de actuación que elige y que representan la interrelación de actitudes que tiene; los procedimientos que domina y la serie de conocimientos que pone en juego para actuar de manera competente. Ante este reto es insoslayable que los maestros junto con sus estudiantes, desarrollen competencias que les permitan un cambio en la práctica profesional, en el que la planificación, la evaluación y las estrategias didácticas estén acordes a los nuevos enfoques de enseñanza propuestos en los Programas de Estudio 2011.

Orientaciones pedagógicas y didácticas para la Educación Básica

Cumplir con los principios pedagógicos del presente Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica, requiere de los docentes una intervención centrada en:

- El aprendizaje de los alumnos, lo cual implica reconocer cómo aprenden y considerarlo al plantear el proceso de enseñanza.
- Generar condiciones para la inclusión de los alumnos, considerando los diversos contextos familiares y culturales, así como la expresión de distintas formas de pensamiento, niveles de desempeño, estilos y ritmos de aprendizaje.
- Propiciar esquemas de actuación docente para favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos a partir de condiciones que permitan la conjunción

de saberes y su aplicación de manera estratégica en la resolución de problemas.

- Aplicar estrategias diversificadas para atender de manera pertinente los requerimientos educativos que le demanden los distintos contextos de la población escolar.
- Promover ambientes de aprendizaje que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes

a) Planificación de la práctica docente

La planificación es un proceso fundamental en el ejercicio docente ya que contribuye a plantear acciones para orientar la intervención del maestro hacia el desarrollo de competencias, al realizarla conviene tener presente que:

- Los aprendizajes esperados y los estándares curriculares son los referentes para llevarla a cabo.
- Las estrategias didácticas deben articularse con la evaluación del aprendizaje.
- Se deben generar ambientes de aprendizaje lúdicos y colaborativos que favorezcan el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas.
- Las estrategias didácticas deben propiciar la movilización de saberes y llevar al logro de los aprendizajes esperados de manera continua e integrada.
- Los procesos o productos de la evaluación evidenciarán el logro de los aprendizajes esperados y brindarán información que permita al docente la toma de decisiones sobre la enseñanza, en función del aprendizaje de sus alumnos y de la atención a la diversidad.
- Los alumnos aprenden a lo largo de la vida y para favorecerlo es necesario involucrarlos en su proceso de aprendizaje.

Los Programas de Estudio correspondientes a la Educación Básica: preescolar, primaria y secundaria constituyen en sí mismos un primer nivel de planificación, en tanto que contienen una descripción de lo que se va a estudiar y lo que se pretende que los alumnos aprendan en un tiempo determinado. Es necesario considerar que esto es una programación curricular de alcance nacional, y por tanto presenta las metas a alcanzar como país, atendiendo a su flexibilidad, éstas requieren de su experiencia como docente para hacerlas pertinentes y significativas en los diversos contextos y situaciones.

La ejecución de estos nuevos programas requiere una visión de largo alcance que le permita identificar en este Plan de Estudios de 12 años, cuál es la intervención que le demanda en el trayecto que le corresponde de la formación de sus alumnos, así como visiones parciales de acuerdo con los periodos de corte que habrá al tercero de preescolar, tercero y sexto de primaria y al tercero de secundaria.

El eje de la clase debe ser una actividad de aprendizaje que represente un desafío intelectual para el alumnado y que genere interés por encontrar al menos una vía de solución. Las producciones de los alumnos deben ser analizadas detalladamente por ellos mismos, bajo su orientación, en un ejercicio de auto y coevaluación para que con base en ese análisis se desarrollen ideas claras y se promueva el aprendizaje continuo. Los conocimientos previos de los estudiantes sirven como memoria de la clase para enfrentar nuevos desafíos y seguir aprendiendo, al tiempo que se corresponsabiliza al alumnado en su propio aprendizaje.

Este trabajo implica que como docentes se formulen expectativas sobre lo que se espera de los estudiantes, sus posibles dificultades y estrategias didácticas con base en el conocimiento de cómo aprenden. En el caso de que las expectativas no se cumplan, será necesario volver a revisar la actividad que se planteó y hacerle ajustes para que resulte útil.

Esta manera de concebir la planificación nos conduce a formular dos aspectos de la práctica docente: el diseño de actividades de aprendizaje y el análisis de dichas actividades, su aplicación y evaluación.

El diseño de actividades de aprendizaje requiere del conocimiento de qué se enseña y cómo se enseña en relación a cómo aprenden los alumnos, las posibilidades que tienen para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan significativos son para el contexto en el que se desenvuelven. Diseñar actividades implica responder lo siguiente:

- ¿Qué situaciones resultarán interesantes y suficientemente desafiantes para que los alumnos indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen de manera integral sobre la esencia de los aspectos involucrados en este contenido?
- ¿Cuál es el nivel de complejidad que se requiere para la situación que se planteará?
- ¿Qué recursos son importantes para que los alumnos atiendan las situaciones que se van a proponer?

- ¿Qué aspectos quedarán a cargo del alumnado y cuáles es necesario explicar para que puedan avanzar?
- ¿De qué manera pondrán en práctica la movilización de saberes para lograr resultados?

El diseño de una actividad o de una secuencia de actividades requiere del intercambio de reflexiones y prácticas entre pares que favorezca la puesta en común del enfoque y la unificación de criterios para su evaluación.

Otro aspecto, se refiere a la puesta en práctica de la actividad en el grupo, en donde los ambientes de aprendizaje serán el escenario que genere condiciones para que se movilicen los saberes de los alumnos.

Una planificación útil para la práctica real en el salón de clase implica disponer de la pertinencia y lo significativo de la actividad que se va a plantear en relación a los intereses y el contexto de los alumnos, conocer las expectativas en cuanto a sus actuaciones, las posibles dificultades y la forma de superarlas, los alcances de la actividad en el proceso de aprendizaje, así como de la reflexión constante que realice en su propia práctica docente que requerirá replantearse continuamente conforme lo demande el aprendizaje de los estudiantes.

b) Ambientes de aprendizaje

Son escenarios contruidos para favorecer de manera intencionada las situaciones de aprendizaje. Constituya la construcción de situaciones de aprendizaje en el aula, en la escuela y en el entorno, pues el hecho educativo no sólo tiene lugar en el salón de clases, sino fuera de él para promover la oportunidad de formación en otros escenarios presenciales y virtuales.

Sin embargo, el maestro es central en el aula para la generación de ambientes que favorezcan los aprendizajes al actuar como mediador diseñando situaciones de aprendizaje centradas en el estudiante; generando situaciones motivantes y significativas para los alumnos, lo cual fomenta la autonomía para aprender, desarrollar el pensamiento crítico y creativo, así como el trabajo colaborativo. Es en este sentido, que le corresponde propiciar la comunicación, el diálogo y la toma de acuerdos, con y entre sus estudiantes, a fin de promover el respeto, la tolerancia, el aprecio por la pluralidad y la diversidad; asimismo, el ejercicio de los derechos y las libertades.

La escuela constituye un ambiente de aprendizaje bajo esta perspectiva, la cual asume la organización de espacios comunes, pues los entornos de aprendizaje no se presentan de manera espontánea, ya que media la intervención docente para integrarlos, construirlos y emplearlos como tales.

La convivencia escolar es el conjunto de relaciones interpersonales entre los miembros de una comunidad educativa y generan un determinado clima escolar. Los valores, las formas de organización, la manera de enfrentar los conflictos, la expresión de emociones, el tipo de protección que se brinda al alumnado y otros aspectos configuran en cada escuela un modo especial de convivir que influye en la calidad de los aprendizajes, en la formación del alumnado y en el ambiente escolar.

De igual manera, los ambientes de aprendizaje requieren brindar experiencias desafiantes, en donde los alumnos se sientan motivados por indagar, buscar sus propias respuestas, experimentar, aprender del error y construir sus conocimientos mediante el intercambio con sus pares.

En la construcción de ambientes de aprendizaje destacan los siguientes aspectos:

- La claridad respecto del propósito educativo que se quiere alcanzar o el aprendizaje que se busca construir con los alumnos.
- El enfoque de la asignatura, pues con base en él deben plantearse las actividades de aprendizaje en el espacio que estén al alcance y las interacciones entre los alumnos, de modo que se construya el aprendizaje.
- El aprovechamiento de los espacios y sus elementos para apoyar directa o indirectamente el aprendizaje, lo cual permite las interacciones entre los alumnos y el maestro; en este contexto cobran relevancia aspectos como: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural, indígena o urbano del lugar, el clima, la flora y fauna, entre otros.

Un ambiente de aprendizaje debe tomar en cuenta que las tecnologías de la información y la comunicación están cambiando radicalmente el entorno en el que los alumnos aprendían. En consecuencia, si antes podía usarse un espacio de la escuela, la comunidad y el aula como entorno de aprendizaje, ahora espacios distantes pueden ser empleados como parte del contexto de enseñanza.

Para aprovechar este nuevo potencial una de las iniciativas que corren en paralelo con la Reforma Integral de la Educación Básica, es la integración de aulas telemáticas, que son espacios escolares donde se emplean tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los materiales educativos, impresos, audiovisuales y digitales son recursos que al complementarse con las posibilidades que los espacios ofrecen propician la diversificación de los entornos de aprendizaje.

Asimismo, el hogar ofrece a los alumnos y a las familias un amplio margen de acción a través de la organización del tiempo y del espacio para apoyar las actividades formativas de los alumnos con o sin el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

c) Modalidades de trabajo

Situaciones de aprendizaje. Son el medio por el cual se organiza el trabajo docente, a partir de planear y diseñar experiencias que incorporan el contexto cercano a los niños y tienen como propósito problematizar eventos del entorno próximo. Por lo tanto, son pertinentes para el desarrollo de las competencias de las asignaturas que conforman los diferentes campos formativos.

Una de sus principales características es que se pueden desarrollar a través de talleres o proyectos. Esta modalidad de trabajo se ha puesto en práctica primordialmente en el nivel preescolar, sin embargo, ello no lo hace exclusivo de este nivel, ya que las oportunidades de generar aprendizaje significativo las hacen útiles para toda la Educación Básica. Incluyen formas de interacción entre alumnos, contenidos y docentes, favorecen el tratamiento inter y transdisciplinario entre los campos formativos.

Proyectos. Son un conjunto de actividades sistemáticas e interrelacionadas para reconocer y analizar una situación o problema y proponer posibles soluciones. Brindan oportunidades para que los alumnos actúen como exploradores del mundo, estimulen su análisis crítico, propongan acciones de cambio y su eventual puesta en práctica; los conduce no sólo a saber indagar, sino también a saber actuar de manera informada y participativa. Los proyectos permiten la movilización de aprendizajes que contribuyen en los alumnos al desarrollo de competencias, a partir del manejo de la información,

la realización de investigaciones sencillas (documentales y de campo) y la obtención de productos concretos. Todo proyecto considera las inquietudes e intereses de los estudiantes y las posibilidades son múltiples ya que se puede traer el mundo al aula.

Secuencias didácticas. Son actividades de aprendizaje organizadas que responden a la intención de abordar el estudio de un asunto determinado, con un nivel de complejidad progresivo en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Presentan una situación problematizadora de manera ordenada, estructurada y articulada.

d) Trabajo colaborativo

Para que el trabajo colaborativo sea funcional debe ser inclusivo, entendiendo esto desde la diversidad, lo que implica orientar las acciones para que en la convivencia, los estudiantes expresen sus descubrimientos, soluciones, reflexiones, dudas, coincidencias y diferencias a fin de construir en colectivo.

Es necesario que la escuela promueva prácticas de trabajo colegiado entre los maestros tendientes a enriquecer sus prácticas a través del intercambio entre pares para compartir conocimientos, estrategias, problemáticas y propuestas de solución en atención a las necesidades de los estudiantes; discutir sobre temas que favorezcan el aprendizaje, y la acción que como colectivo requerirá la implementación de los programas de estudio.

Es a través del intercambio entre pares en donde los alumnos podrán conocer cómo piensan otras personas, qué reglas de convivencia requieren, cómo expresar sus ideas, cómo presentar sus argumentos, escuchar opiniones y retomar ideas para reconstruir las propias, esto favorecerá el desarrollo de sus competencias en colectivo.

El trabajo colaborativo brinda posibilidades en varios planos: en la formación en valores, así como en la formación académica, en el uso eficiente del tiempo de la clase y en el respeto a la organización escolar.

e) Uso de materiales y recursos educativos

Los materiales ofrecen distintos tipos de tratamiento y nivel de profundidad para abordar los temas; se presentan en distintos formatos y medios. Algunos sugieren la consulta de otras fuentes así como de los materiales digitales de que se dispone en las escuelas.

Los acervos de las bibliotecas escolares y de aula, son un recurso que contribuye a la formación de los alumnos como usuarios de la cultura escrita. Complementan a los libros de texto y favorecen el contraste y la discusión de un tema. Ayudan a su formación como lectores y escritores.

Los materiales audiovisuales multimedia e Internet articulan de manera sincronizada códigos visuales, verbales y sonoros, que generan un entorno variado y rico de experiencias, a partir del cual los alumnos crean su propio aprendizaje.

Particularmente en la Telesecundaria pero también en otros niveles y modalidades de la educación básica, este tipo de materiales ofrecen nuevas formas, escenarios y propuestas pedagógicas que buscan propiciar aprendizajes significativos en los alumnos.

Los materiales y recursos educativos informáticos cumplen funciones y propósitos diversos; pueden utilizarse dentro y fuera del aula a través de los portales educativos.

La tecnología como recurso de aprendizaje

En la última década las Tecnologías de la Información y de la Comunicación han tenido impacto importante en distintos ámbitos de la vida económica, social y cultural de las naciones y, en conjunto, han delineado la idea de una Sociedad de la Información. El enfoque eminentemente tecnológico centra su atención en el manejo, procesamiento y la posibilidad de compartir información. Sin embargo, los organismos internacionales como la CEPAL y la UNESCO, han puesto el énfasis en los últimos cinco años en la responsabilidad que tienen los estados nacionales en propiciar la transformación de la sociedad de la información hacia una sociedad del conocimiento.

La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos; en cambio, la sociedad del conocimiento comprende una dimensión social, ética y política mucho más compleja. La sociedad del conocimiento pone énfasis en la diversidad cultural y lingüística; en las diferentes formas de conocimiento y cultura que intervienen en la construcción de las sociedades, la cual se ve influida, por supuesto, por el progreso científico y técnico moderno.

Bajo este paradigma, el sistema educativo debe considerar el desarrollo de habilidades digitales, tanto en alumnos como en docentes, que sean susceptibles de adquirirse durante su formación académica. En la Educación Básica el esfuerzo se

orienta a propiciar el desarrollo de habilidades digitales en los alumnos, sin importar su edad, situación social y geográfica, la oportunidad de acceder, a través de dispositivos tecnológicos de vanguardia, de nuevos tipos de materiales educativos, nuevas formas y espacios para la comunicación, creación y colaboración, que propician las herramientas de lo que se denomina la Web 2.0.

De esta manera, las TIC apoyarán al profesor en el desarrollo de nuevas prácticas de enseñanza y la creación de ambientes de aprendizaje dinámicos y conectados, que permiten a estudiantes y maestros:

- Manifestar sus ideas y conceptos; discutirlos y enriquecerlos a través de las redes sociales;
- Acceder a programas que simulan fenómenos, permiten la modificación de variables y el establecimiento de relaciones entre ellas;
- Registrar y manejar grandes cantidades de datos;
- Diversificar las fuentes de información;
- Crear sus propios contenidos digitales utilizando múltiples formatos (texto, audio y video);
- Atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Para acercar estas posibilidades a las escuelas de educación básica, se creó la estrategia Habilidades Digitales para Todos (HDT)¹, que tiene su origen en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU), el cual establece como uno de sus objetivos estratégicos “impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento”. Los recursos educativos que se están generando desde este programa son los siguientes:

Portal de aula Explora

Es la plataforma tecnológica que utilizan alumnos y maestros en el aula. Ofrece herramientas que permiten generar contenidos digitales; interactuar con los materiales educativos digitales (Objetos de Aprendizaje (ODA), Planes de clase y Reactivos); y

¹ Para ampliar información véase: SEP (2011) *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011. Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*, pp. 100-124.

realizar trabajo colaborativo a través de redes sociales como blogs, wikis, foros y la herramienta de proyecto de aprendizaje. Así promueve en los alumnos, el estudio independiente y el aprendizaje colaborativo; mientras que a los docentes, da la posibilidad de innovar su práctica educativa e interactuar y compartir con sus alumnos, dentro y fuera del aula.



Objetos de aprendizaje (ODA)

Son materiales digitales concebidos para que alumnos y maestros se acerquen a los contenidos de los programas de estudio de Educación Básica, para promover la interacción y el desarrollo de las habilidades digitales, el aprendizaje continuo y logre autonomía como estudiante. Existe un banco de objetos de aprendizaje al que puede accederse a través del portal federal de HDT (<http://www.hdt.gob.mx>), o bien, en el portal de aula Explora. Los recursos multimedia incluyen: videos, diagramas de flujo, mapas conceptuales, interactivos y audios que resultan atractivos para los alumnos.

Aula telemática



Es el lugar donde se instala el equipamiento base de HDT, el hardware, el software y la conectividad del programa. Como concepto educativo, el Aula telemática es el espacio escolar donde se emplean las TIC como mediadoras en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Es en este espacio, concebido como un ambiente de aprendizaje, donde se encuentran docentes y alumnos con las tecnologías y donde comienzan a darse las interacciones entre docentes y alumnos,

con el equipamiento y los materiales educativos digitales. No obstante, gracias a las posibilidades que ofrece la conectividad, estas interacciones se potencializan al rebasar los límites de la escuela y la comunidad; las redes sociales, utilizadas como un medio para el aprendizaje hacen posibles nuevas formas de trabajo colaborativo.

El aula telemática se instala utilizando los modelos tecnológicos 1 a 30 en primaria y 1 a 1 en secundaria.

Plan de Clase de HDT

Los Planes de Clase sugieren a los docentes estrategias didácticas que incorporan los ODA, los libros de texto y otros recursos existentes dentro y fuera del aula. Son propuestas que promueven el logro de los aprendizajes esperados y que pueden ser modificadas para adaptarlas a las características de los alumnos, a las condiciones tecnológicas del aula y al contexto de la escuela.

f) Evaluación

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de Educación Básica y por tanto, es quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace las modificaciones necesarias en su práctica de enseñanza para que los estudiantes logren los aprendizajes establecidos en el presente Plan y los programas de estudio 2011. Por tanto, es el responsable de llevar a la práctica el enfoque formativo e inclusivo de la evaluación de los aprendizajes.

El seguimiento al aprendizaje de los estudiantes se lleva a cabo mediante la obtención e interpretación de evidencias sobre el mismo. Éstas le permiten contar con el conocimiento necesario para identificar tanto los logros como los factores que influyen o dificultan el aprendizaje de los estudiantes, para brindarles retroalimentación y generar oportunidades de aprendizaje acordes con sus niveles de logro. Para ello, es necesario identificar las estrategias y los instrumentos adecuados al nivel de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, así como al aprendizaje que se espera.

Algunos de los instrumentos que pueden utilizarse para la obtención de evidencias son:

- Rúbrica o matriz de verificación;
- Listas de cotejo o control;
- Registro anecdótico o anecdotario;
- Observación directa;
- Producciones escritas y gráficas;
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución;
- Esquemas y mapas conceptuales;
- Registros y cuadros de actitudes de los estudiantes observadas en actividades colectivas;
- Portafolios y carpetas de los trabajos;
- Pruebas escritas u orales.

Durante el ciclo escolar, el docente realiza o promueve diversos tipos de evaluaciones tanto por el momento en que se realizan, como por quienes intervienen en ella. En el primer caso se encuentran las evaluaciones diagnósticas, cuyo fin es conocer los saberes previos de sus estudiantes e identificar posibles dificultades que enfrentarán los alumnos con los nuevos aprendizajes; las formativas, realizadas durante los procesos de aprendizaje y enseñanza para valorar los avances y el proceso de movilización de saberes; y las sumativas, que tienen como fin tomar decisiones relacionadas con la acreditación, en el caso de la educación primaria y secundaria, no así en la educación preescolar, en donde la acreditación se obtendrá por el hecho de haberlo cursado.

El docente también debe promover la autoevaluación y la coevaluación entre sus estudiantes, en ambos casos es necesario brindar a los estudiantes los criterios de evaluación, que deben aplicar durante el proceso con el fin de que se conviertan en experiencias formativas y no únicamente en la emisión de juicios sin fundamento.

La autoevaluación tiene como fin que los estudiantes conozcan, valoren y se corresponsabilicen tanto de sus procesos de aprendizaje como de sus actuaciones y cuenten con bases para mejorar su desempeño.

Por su parte, la coevaluación es un proceso donde los estudiantes además aprenden a valorar el desarrollo y actuaciones de sus compañeros con la responsabilidad que esto conlleva y representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y generar conocimientos colectivos. Finalmente, la heteroevaluación dirigida y aplicada por el docente tiene como fin contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los

estudiantes mediante la creación de oportunidades para aprender y la mejora de la práctica docente.

De esta manera, desde el enfoque formativo e inclusivo de la evaluación, independientemente de cuándo se lleven a cabo -al inicio, durante el proceso o al final de éste-, del propósito que tengan -acreditativas o no acreditativas- o de quienes intervengan en ella -docente, alumno o grupo de estudiantes- todas las evaluaciones deben conducir al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes y a un mejor desempeño del docente. La evaluación debe servir para obtener información que permita al maestro favorecer el aprendizaje de sus alumnos y no como medio para excluirlos.

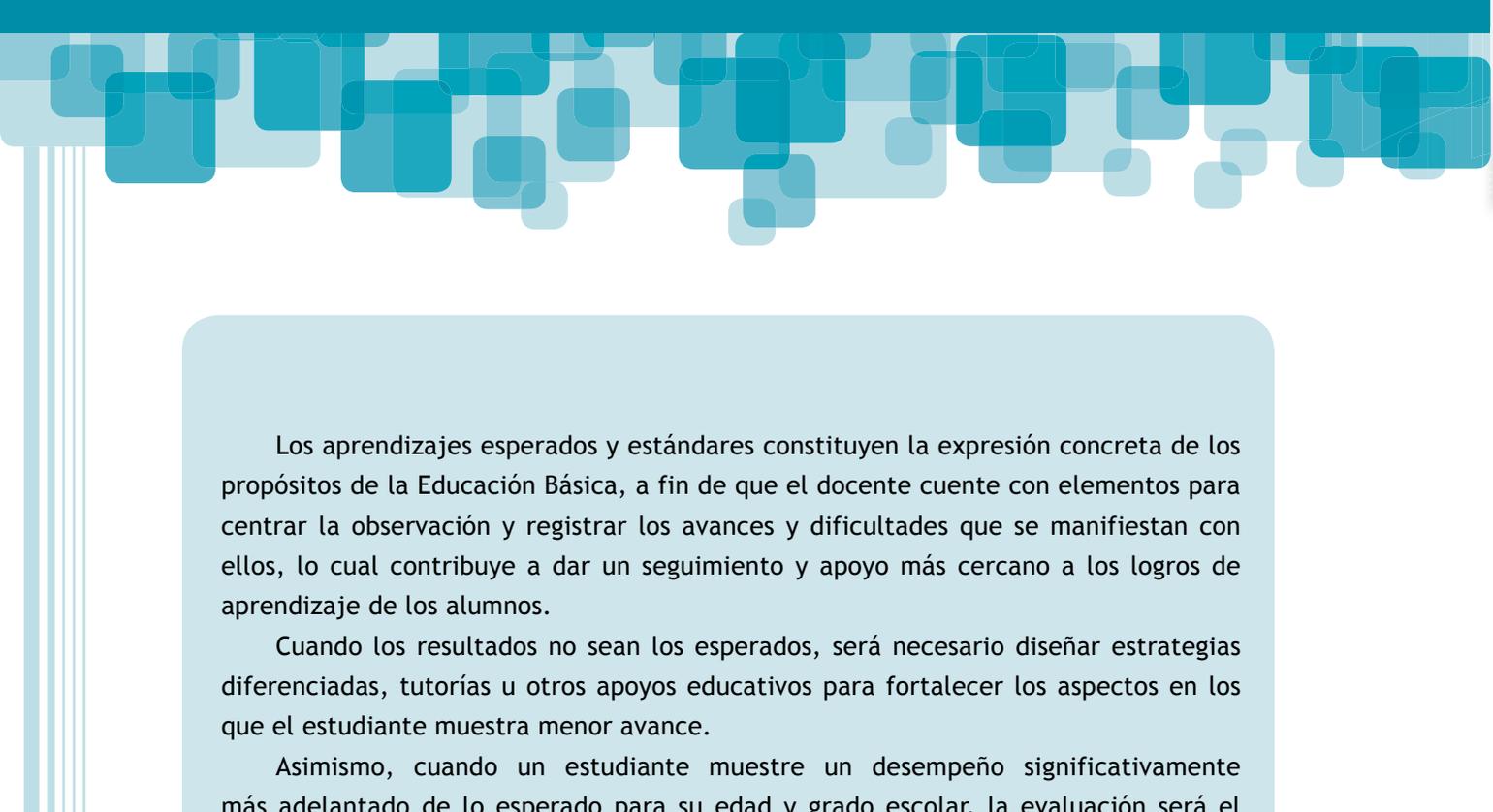
En el contexto de la Articulación de la Educación Básica 2011, los referentes para la evaluación los constituyen los aprendizajes esperados de cada campo formativo, asignatura, y grado escolar según corresponda y los estándares de cada uno de los cuatro periodos establecidos: tercero de preescolar, tercero y sexto de primaria y tercero de secundaria.

Durante el ciclo escolar 2011-2012 se llevará a cabo en algunas escuelas una prueba piloto en donde se analizará una boleta para la educación básica que incluirá aspectos cualitativos de la evaluación. De sus resultados dependerá la definición del instrumento que se aplicará a partir del ciclo escolar 2012-2013.

Estándares curriculares

Los estándares curriculares son descriptores del logro que cada alumno demostrará al concluir un periodo escolar en Español, Matemáticas, Ciencias, Inglés y Habilidades Digitales. Sintetizan los aprendizajes esperados que en los programas de educación primaria y secundaria se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar se organizan por campo formativo-aspecto. Imprimen sentido de trascendencia al ejercicio escolar.

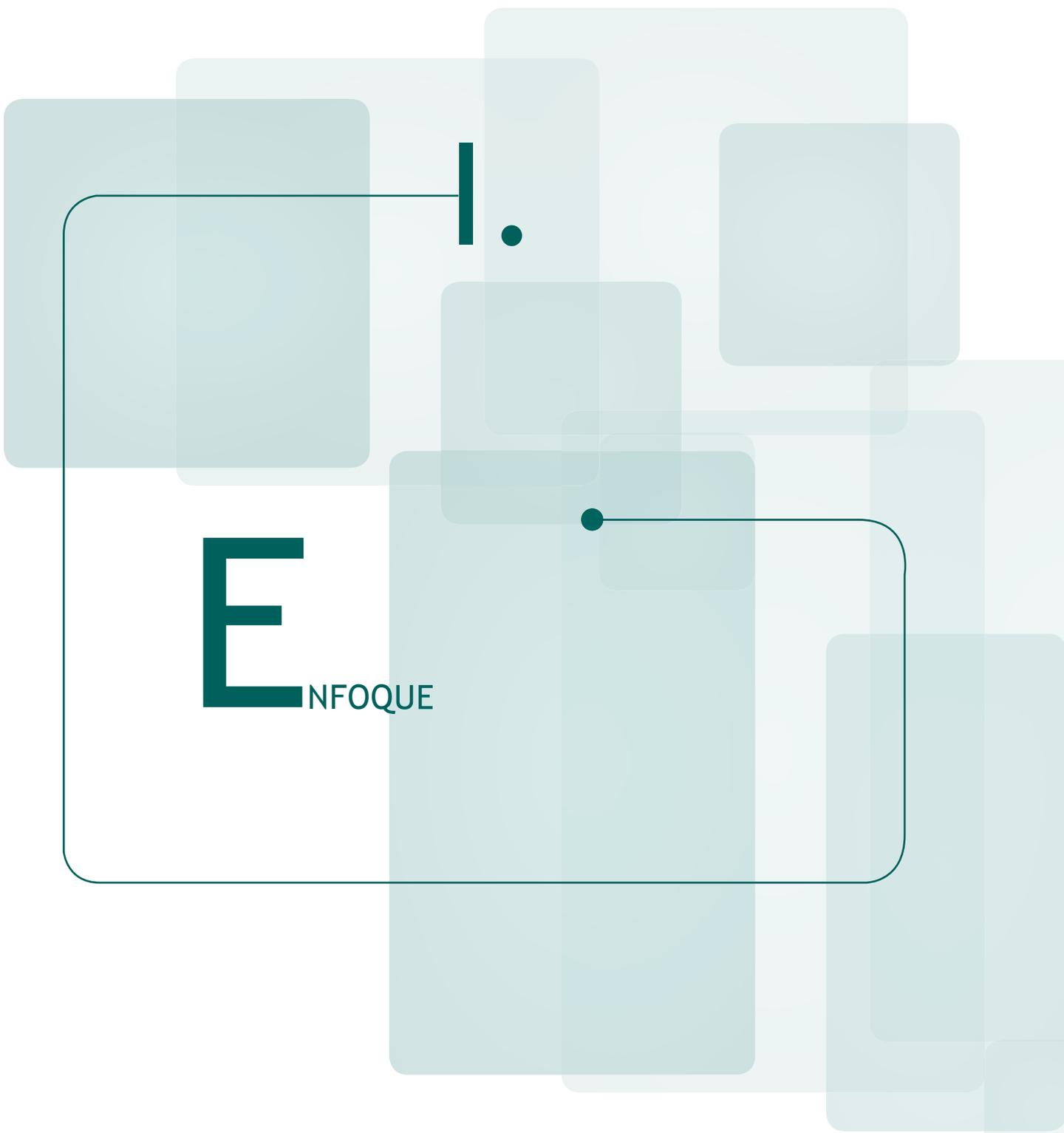
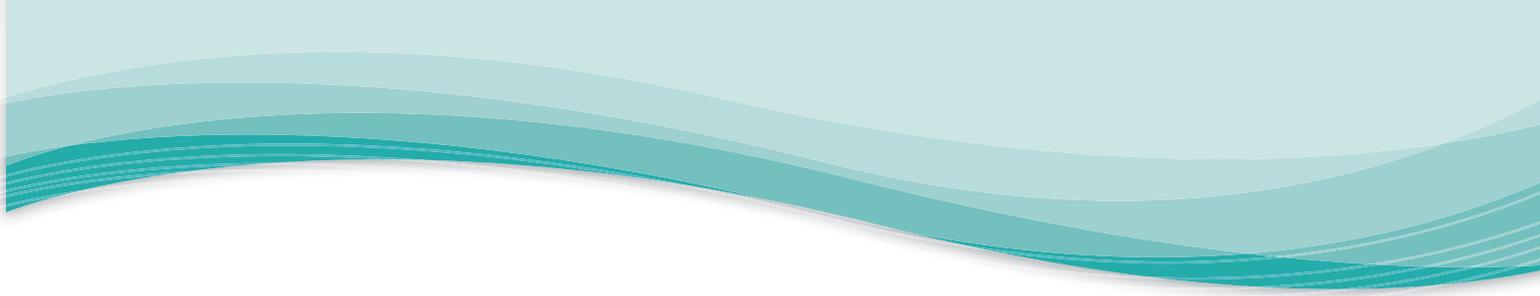
Los estándares curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirven para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes.



Los aprendizajes esperados y estándares constituyen la expresión concreta de los propósitos de la Educación Básica, a fin de que el docente cuente con elementos para centrar la observación y registrar los avances y dificultades que se manifiestan con ellos, lo cual contribuye a dar un seguimiento y apoyo más cercano a los logros de aprendizaje de los alumnos.

Cuando los resultados no sean los esperados, será necesario diseñar estrategias diferenciadas, tutorías u otros apoyos educativos para fortalecer los aspectos en los que el estudiante muestra menor avance.

Asimismo, cuando un estudiante muestre un desempeño significativamente más adelantado de lo esperado para su edad y grado escolar, la evaluación será el instrumento normativo y pedagógico que determine si una estrategia de promoción anticipada es la mejor opción para él.



E NFOQUE





Enfoque

La experiencia obtenida en la implementación de la Reforma Curricular de Preescolar en el 2004 es el antecedente inmediato y fuente fundamental de información para enriquecer el actual Programa de Educación Preescolar; las aportaciones compartidas por docentes, directivos y autoridades partícipes en el proceso, posibilitaron la identificación de dificultades y avances obtenidos. Además es un referente central para darle continuidad a la Reforma Integral de la Educación Básica y avanzar en la consolidación de la mejora de la calidad educativa en atención a las demandas del siglo XXI; estos desafíos se impulsaron en la reforma y hoy día se mantienen vigentes.

Es necesario reconocer en conjunto los esfuerzos de los niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria, al impulsar en períodos indistintos, reformas de contenidos curriculares, aprendizajes y experiencias que recupera la actual reforma educativa.



La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; favorece el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión.¹

¹ “Capítulo I. Articulación de la educación básica” en SEP (2011), *Acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica*, México, Secretaría de Educación Pública.

Desde esta política se concibe que la articulación entre los niveles de la educación básica es fundamental para ofrecer a los alumnos un trayecto formativo congruente que les posibilite alcanzar los rasgos del perfil de egreso; lo que implica transitar de una práctica que enfatiza la enseñanza, a una intervención docente que genera y acompaña los procesos de aprendizaje, teniendo como centro a sus alumnos. Para ello, la RIEB establece los elementos que posibilitan la articulación entre:

- Perfil de egreso que se espera de los alumnos al concluir la educación básica.
- Aprendizajes esperados y estándares curriculares.
- Competencias para la vida.
- Principios pedagógicos en los que se sustenta la intervención docente.
- Enfoques didácticos correspondientes a los campos formativos y a las asignaturas que integran el mapa curricular.

Lo anterior se expresa en los contenidos del Plan y Programas de Estudio de Educación Básica 2011:



...documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados, que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global (...). La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos (...). La dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida.²

² “Capítulo II. Plan y Programas de Estudio 2011 de Educación Básica” en SEP (2011), *Op.cit.*

Si bien, el currículo traza el rumbo deseable de los seres humanos que aspira a formar, lo trascendente y fundamental reside en que sus postulados logren hacerse realidad en cada aula y escuela. Por ello se insiste en la importancia de que los docentes identifiquen y comprendan profundamente cada uno de los elementos que posibilitan la articulación en la educación básica; para que en conjunto trabajen para los mismos fines y coadyuven a establecer las secuencias de aprendizajes que logren la continuidad entre preescolar, primaria y secundaria.³



El mapa curricular de la educación básica acerca al docente a visualizar el trayecto formativo que establece la RIEB. En él se organizan los cuatro campos de formación, que permiten identificar en forma gráfica la articulación curricular. A partir de éstos se definen los campos formativos de preescolar y asignaturas de primaria y secundaria. La secuencia y gradualidad se integra en el mapa en forma horizontal.

La organización vertical en periodos escolares indica la progresión de los estándares curriculares de Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua (Inglés) y Habilidades Digitales.

La ubicación de los campos formativos de preescolar y las asignaturas de primaria y secundaria alineados con los campos de formación de la Educación Básica, destacan la importancia que revisten como antecedentes o subsecuentes de la disciplina.⁴

Los campos formativos de preescolar no se corresponden de manera exclusiva con una o algunas asignaturas de la educación primaria o secundaria, los tres niveles de la educación básica se vinculan entre sí a través de la relación que establecen los campos y las asignaturas por los enfoques, propósitos y contenidos que se promueven a lo largo de la educación básica.⁵

³ “Tema 3: Acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica” en SEP (2011), *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011. Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*, México, SEP/SEB/ DGFCMS.

⁴ “Capítulo II. Plan y Programas de Estudio 2011 de Educación Básica” en SEP (2011), *Op.cit.*

⁵ “Tema 3: Acuerdo por el...”, *Op.cit.*

A continuación se presenta el mapa curricular que corresponde a toda la educación básica con la finalidad de ofrecer de manera gráfica la correspondencia entre los campos de formación que la integran.

ESTÁNDARES CURRICULARES*	1ER. PERÍODO			2º PERÍODO			3er. PERÍODO			4º PERÍODO		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y Comunicación			Español						Español I, II, III		
		Segunda Lengua Inglés**		Segunda Lengua Inglés**						Segunda Lengua Inglés I,II,III**		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento Matemático			Matemáticas						Matemáticas I,II,III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y Conocimiento del Mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales***			Ciencias I énfasis en Biología		
	Desarrollo Físico y Salud						La entidad donde vivo			Geografía***		
				Ciencias III énfasis en Química								
	Desarrollo Personal y Social			Formación Cívica y Ética****						Formación Cívica y Ética I y II		
Expresión y Apreciación Artísticas			Educación Física****			Educación Artística****			Tutoría			
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA			Educación Física****			Educación Artística****			Educación Física I,II y III			
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA			Educación Física****			Educación Artística****			Artes I,II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

* Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés y Habilidades Digitales.

** Para los alumnos hablantes de lengua indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.

*** Favorecen aprendizajes de Tecnología.

**** Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia

El compromiso de los profesionales de educación preescolar es fundamental, ya que este nivel conforma el primer periodo escolar dentro del mapa curricular. En la medida en que ofrezcan a los niños diversas experiencias orientadas al logro de los aprendizajes esperados y estándares curriculares, estarán promoviendo el desarrollo de las competencias para la vida. Se deben propiciar las condiciones idóneas para que los alumnos accedan sin dificultad al siguiente período escolar. Del mismo modo, es necesario privilegiar el trabajo colaborativo, no sólo entre los docentes de la misma escuela, sino también establecer canales de vinculación con otras escuelas, por ejemplo, con primarias cercanas, e incluso con escuelas secundarias.

En este sentido es oportuna la reflexión acerca de las aportaciones que el nivel preescolar puede compartir primaria y secundaria, por ejemplo: el uso de ciertos recursos didácticos (cuentos, títeres, cantos, juegos tradicionales, visitas a la comunidad, entre otros), estrategias (el juego, fundamentalmente), organización para el trabajo (parejas, tríadas, cuartetos), vinculación con las familias (escuela para padres, mañanas o tardes de trabajo con ellos), entre otras más, que son catalogadas como propias del nivel, pero que incorporadas en una planificación adecuada, son posibles de trabajar con niños mayores y jóvenes.

Es esencial el compromiso que deben asumir los docentes de educación preescolar con los niños de los tres grados que integran ese periodo escolar y que sus postulados sean congruentes con la RIEB, y su labor profesional sea orientada desde los siguientes referentes:

- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
- Planificar para potenciar el aprendizaje.
- Evaluar para aprender.
- Generar ambientes de aprendizaje.
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.



- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
- Incorporar temas de relevancia social.
- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
- Reorientar el liderazgo.
- La tutoría y la asesoría académica a la escuela.





Características del enfoque. Algunas implicaciones para el trabajo docente en el nivel preescolar, primer periodo escolar

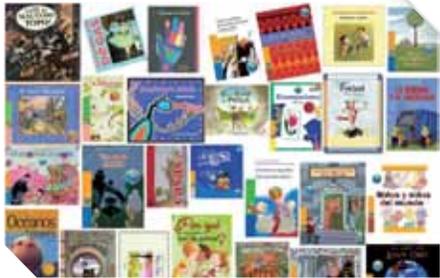
A continuación se presenta un panorama general de los referentes esenciales del enfoque que promueve la articulación de la educación básica. Con la finalidad de contribuir a la comprensión de los mismos, se plantean algunas implicaciones en la labor docente.

A. Privilegiar los aprendizajes en la escuela, ¿cómo?

La atención se centrará en los alumnos y en sus procesos de aprendizaje, los docentes deben promover en los niños de los tres grados de preescolar: su disposición y capacidades para aprender; el desarrollo de sus habilidades superiores del pensamiento para resolver problemas; su comprensión y búsqueda de explicaciones de situaciones desde diferentes áreas del saber; el manejo de información, la innovación y creación en distintos ámbitos de la vida. Esto compromete a los maestros a conocer a sus alumnos, con el fin de reflexionar y generar propuestas didácticas orientadas a privilegiar sus aprendizajes. Puede ser de utilidad plantearse algunas preguntas como las siguientes:

- ¿Quiénes son mis alumnos y cómo aprenden?
- ¿Identifico la diversidad familiar, social, cultural y lingüística de los niños y las niñas que integran mi grupo escolar? ¿Cómo puedo aprovecharla?
- ¿Reconozco los estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno de mis alumnos?

- ¿Reconozco que cada uno posee conocimientos, creencias, suposiciones previas sobre el mundo que les rodea, sobre las relaciones entre las personas y sobre el comportamiento que se espera de ellos?
- ¿Reconozco que mis alumnos han desarrollado, con diferente grado de avance, capacidades vinculadas a competencias que les permiten interactuar con su familia y ambiente inmediato? ¿Cuáles identifico?



Las teorías actuales del aprendizaje sustentan que los seres humanos de cualquier edad construyen sus conocimientos a partir de sus propios saberes y que los enriquecen cuando interactúan con otros nuevos. Llevar a la práctica el principio de que el conocimiento es una construcción que se genera al interactuar con los otros y con el entorno, representa un desafío profesional para el docente de educación preescolar; lo obliga a mantener una actitud constante de

observación, indagación e interés, frente a lo que experimentan en el aula los niños, a fin de que se atiendan las diferencias de ritmo y dominios de aprendizaje que existen en el grupo.

Por ejemplo, en una actividad que inicie con la lectura de un texto literario y se pregunte a los niños al respecto, no es posible asumir que todos alcanzaron el mismo nivel de comprensión, posiblemente algunas palabras las desconozcan, las interpreten desde distintas acepciones o incluso, que haya niños cuya lengua materna es distinta a la utilizada en el texto. Otro ejemplo consiste en proponer un juego de imitación de movimientos con desplazamientos, incrementando la velocidad; ante ello no puede esperarse que todos los niños del grupo jueguen y respeten las reglas de igual forma. “Cuanto más se emocionan los niños en estos juegos más difícil es para ellos practicarlos bien. Cuanto más rápidamente van, más difícil es parar”.⁶

⁶ “El desarrollo de la regulación personal” en *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar V.1*, Shonkoff, Jack P. y Deborah A. Phillips (eds.) (2004), México, SEP, p.86.

La regulación de emociones difiere de un niño a otro, debido a diversos factores como son el temperamento, la relación con otros, la cultura familiar, o también “el hecho de que culturas y hasta familias individuales difieran en sus normas de expresión y de manejo apropiado de las emociones hace que la tarea sea en especial difícil para los niños que pasan de un ambiente cultural (por ejemplo, una familia inmigrante) a otro (como el ingreso a preescolar, que puede o no reflejar la cultura de su hogar”).⁷

Cuando se plantean altas expectativas en relación con lo que son capaces de aprender los niños y las niñas, el docente tiene el deber profesional de sustentarse en el conocimiento de teorías acerca del aprendizaje de los mismos, de las características personales y del contexto socio cultural del que provienen sus alumnos. De lo contrario, puede ser frustrante para el profesor esperar resultados más allá de los alcances de los niños, por sus propias características individuales; y para los niños, al insistir en que manifiesten capacidades resolviendo situaciones, acordes con las ideas preconcebidas por el docente, antes de mirarlos en sus individualidades.

B. Énfasis en el logro de los aprendizajes esperados y estándares curriculares y en el desarrollo de competencias. ¿Para qué? ¿Se adquieren al término de la Educación Básica?

La educación básica promueve el desarrollo de competencias, el logro de estándares curriculares y de aprendizajes esperados, porque a través de ello se proveerán a los niños de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos.

La competencia se define como “la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)”.⁸

⁷ *Ibidem*. p.84.

⁸ “Capítulo II. Plan y Programas de Estudio 2011 de Educación Básica” en SEP (2011) *Op.cit.*



Las competencias movilizan y dirigen todos los componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad.⁹

Es necesario puntualizar que las competencias no se enseñan ni se adquieren al concluir la educación básica, se desarrollan a lo largo de la vida de cada individuo y los logros en su dominio variarán en cada uno. Las competencias que se enunciarán a continuación se promoverán en los cuatro períodos escolares de la educación básica, a través de ambientes y situaciones de aprendizaje significativas, en las que los niños desarrollen sus saberes y sean capaces de resolver problemas en diversos ámbitos, dentro y fuera de la escuela. Bajo esta perspectiva se pretende romper con la rigidez de modelos de enseñanza tradicional, pues se considera a cada niño como un sujeto activo en la construcción de sus aprendizajes. En este sentido, los logros que adquieran los niños en relación con los aprendizajes esperados y estándares curriculares, evidenciarán en forma concreta los avances alcanzados en el desarrollo de las competencias para la vida. Los que tendrán continuidad en forma más compleja en los subsecuentes periodos escolares.



- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de la información.
- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la convivencia.
- Competencias para la vida en sociedad.¹⁰

⁹ “Tema 3: Acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica”, en SEP (2011), *Op.cit.*

¹⁰ *Ibidem.*

Los aprendizajes esperados son enunciados que definen lo que se espera que los niños aprendan en términos de saber, saber hacer y saber ser. Expresan Gradualmente el progreso de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos en un contexto de aprendizaje, al logro de los estándares curriculares y desarrollo de competencias.

El logro de los aprendizajes esperados supone alcanzar metas a corto plazo que evidencian lo que el alumno ha aprendido, tomando como referencia el tiempo, la complejidad de los objetos de estudio y las potencialidades de cada alumno.¹¹

Los aprendizajes esperados, son los referentes sustanciales para planificar y evaluar. Estos aprendizajes comprometen a los profesores a no escatimar esfuerzos para ofrecer a sus alumnos múltiples experiencias, que les posibiliten la adquisición de aprendizajes desde el primer grado; al mismo tiempo, orientar su evaluación para ubicar los avances de los niños, tanto en lo individual como en lo grupal, ajustando las estrategias didácticas a sus necesidades y posibilidades particulares.

Los estándares definen lo que los niños de educación preescolar deberán saber y saber hacer, además de manifestar las actitudes que adquirieron al concluir el primer periodo escolar. Sintetizan los aprendizajes esperados que en el programa de educación preescolar se organizan por campo formativo. Son equiparables con estándares internacionales y permiten conocer el avance en el logro educativo de los infantes durante su tránsito por la educación básica. Del mismo modo, contribuyen a que el docente atienda su compromiso de rendición de resultados cuando los niños concluyen la educación preescolar, además de que son parámetros a considerar en el caso de las evaluaciones externas.¹²

¹¹ *Ibidem.*

¹² “Capítulo II. Plan y Programas de Estudio 2011 de Educación Básica” en SEP (2011), *Op.cit.*

¹³ “Tema 3: Acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica” en SEP (2011), *Op.cit.*



El establecimiento de estándares tiene la intención de comunicar, a todos los actores involucrados en el proceso educativo (alumnos, padres de familia, docentes y directivos), la progresión de los aprendizajes que deben lograrse en cada periodo escolar, por lo que establecen criterios para realizar evaluaciones internas con la finalidad de conocer el rendimiento entre instituciones o regiones del país. Cabe señalar que la progresión del aprendizaje no se refiere a la cantidad de aprendizajes sino a la complejidad y gradualidad que debe adquirirse.

Los estándares se han agrupado en cuatro periodos escolares cuyo corte se realiza en cuatro grados escolares que se muestran en la siguiente tabla:¹³

Periodos escolares para evaluar estándares curriculares

PERÍODOS ESCOLARES PARA EVALUAR ESTÁNDARES CURRICULARES		
PERÍODO ESCOLAR	GRADO ESCOLAR DE CORTE	EDAD APROXIMADA (AÑOS)
Primero	3° de Preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	3° de Primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	6° de Primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	3° de Secundaria	Entre 14 y 15 años

Tanto los aprendizajes esperados como los estándares facilitan la planificación docente, pues se proyectan en los aprendizajes que se esperan de los alumnos en la escuela, lo que permite trazar el horizonte del camino que habrán de recorrer, individual y grupalmente; encaminando la intervención docente hacia el logro del perfil de egreso esperado en los alumnos.

El perfil de egreso plantea los rasgos deseables que deberán mostrar los alumnos al término de la educación básica y tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria). Los rasgos son los siguientes:

¹³ "Tema 3: Acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica" en SEP (2011), *Op.cit.*

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito, para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y evidencias proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.¹⁴

La escuela en su conjunto y, en particular los maestros y las familias, deben contribuir a la formación de los niños y los adolescentes mediante el planteamiento de desafíos intelectuales, afectivos y físicos; el análisis y la socialización de lo que éstos producen, la consolidación de lo que se aprende y su utilización en nuevos desafíos para seguir aprendiendo. El logro del perfil de egreso podrá manifestarse al alcanzar de forma paulatina y sistemática, los aprendizajes esperados y los estándares curriculares.

¹⁴ “Capítulo II. Plan y Programas de Estudio 2011 de Educación Básica” en SEP (2011), *Op.cit.*

C. Temas de relevancia social. ¿Para qué?

Los temas que se derivan de los retos de la sociedad actual requieren que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, la diversidad social, cultural y lingüística. En cada uno de los grados se pueden abordar temas de relevancia social que forman parte de más de un espacio curricular y que favorecen aprendizajes relacionados con valores, actitudes, conocimientos y habilidades: atención a la diversidad, equidad de género, educación para la salud, educación sexual, educación ambiental para la sustentabilidad, educación financiera, educación del consumidor, prevención de la violencia escolar –*bullying*–, educación para la paz, derechos humanos, educación vial, educación en valores y ciudadanía.

La planificación de situaciones significativas y retadoras para los niños, facilitarán su interés e involucramiento, y con ello la oportunidad para que adquieran aprendizajes cada vez más complejos durante su tránsito por cada periodo escolar de la educación básica.

Por ejemplo, al abordar el tema de educación para la salud y referirse a la alimentación y sus repercusiones, los alumnos del nivel preescolar podrán ser capaces de desarrollar aprendizajes que les permitan identificar –entre los productos de su entorno–, aquellos que debe consumir como parte de una alimentación correcta, reflexionando acerca de lo que provocan en su salud unos y otros; siendo capaces por ejemplo, de aplicar medidas prácticas y útiles ante situaciones que los pueden conducir hacia la obesidad y riesgos en su salud.

La inclusión de estas temáticas no implica que dejen de considerarse las condiciones socioculturales y económicas de los niños, por el contrario, estos elementos serán el referente central para propiciar un trabajo escolar que incluya temas y situaciones de relevancia social y ética.

D. Inclusión. Atención a la diversidad. ¿Todos en la misma aula?

El enfoque de inclusión se deriva del derecho a la educación que tienen todos los niños y jóvenes, así como de reconocer que tienen las mismas posibilidades para aprender y que, aun cuando comparten pautas de desarrollo, poseen características individuales cuyo origen puede estar en las condiciones socioeconómicas y culturales en las que han crecido y viven, o en sus propias capacidades y oportunidades. Para hacer efectivo este derecho se ofrece una educación pertinente e inclusiva:

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niños y adolescentes.¹⁵

Trascender del discurso a la práctica cotidiana implica dos grandes retos para desarrollar mayor capacidad de comprensión y empatía hacia los niños, mirándolos desde la conciencia de que sus formas de ser y de existir son plurales y socialmente construidas, posiblemente diferentes a las preconcebidas por ellos mismos e incluso de aquellas en las que se ha formado. El segundo consiste en un ambiente en el que los niños aprendan a reconocer que quienes asisten a la escuela provienen de contextos familiares, sociales y culturales diferentes, posiblemente hablen otras lenguas, o posean costumbres, valores, creencias y formas de relación diversas. Del mismo modo que cada uno tiene su ritmo y estilo de aprendizaje y que algunos de ellos pueden presentar capacidades diferentes es importante partir del reconocimiento de la pluralidad, donde el aula y la escuela se convierten en el espacio en el que se encuentra la diversidad; con ello se generan posibilidades para apreciarla, valorarla y enriquecerla.

¹⁵ *Ibidem.*

E. Relevancia del docente. ¿Maestro ideal o real?

Ante los desafíos que los seres humanos enfrentan, el ejercicio docente adquiere importancia, ya que la educación tiene frente a sí el gran reto al contribuir en la formación de los ciudadanos y en la construcción de una sociedad que se aspira a que sea cada vez mejor. La docencia se ha convertido en una profesión compleja, hoy más que nunca se requiere de nuevas capacidades del docente, conocimientos y competencias que van más allá de su formación inicial y de la propia experiencia. A continuación se enuncian algunos de los rasgos deseables que debe poseer el docente con la finalidad de que puedan ser empleados como un referente para realizar una autoevaluación:

- Capacidades para el pensamiento complejo, así como un pensamiento más integral del mundo.
- Mostrar capacidad para generar prácticas reflexivas a fin de lograr una intervención docente que promueva la autonomía, la creatividad y la resolución de problemas de la vida cotidiana.
- Conocer los contenidos curriculares. Comprensión, dominio e interpretación didáctica del programa y enfoques de los campos formativos con el fin de generar una práctica docente sustentada en los contenidos.
- Planificar, desarrollar y evaluar formativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de los aprendizajes esperados, atendiendo al nivel y formación previa de los niños.
- Desarrollar ambientes de aprendizaje con especial atención en la equidad, la igualdad de derechos y oportunidades, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos.
- Diseñar estrategias para estimular el esfuerzo de los alumnos y desarrollar su capacidad para aprender por sí mismos, de los otros y con los otros, así como desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza, la iniciativa personal, el interés en la investigación, la resolución de situaciones.
- Acercarse a las tecnologías de la información y la comunicación.

- Informar y asesorar a las familias acerca de los logros y tropiezos de sus hijos, además de brindar las orientaciones necesarias para apoyarles.
- Favorecer ambientes democratizadores, involucrando a las familias. Promover interacciones sustentadas en la confianza, la tolerancia, el respeto, la equidad, el diálogo, la participación, y el esfuerzo por compartir tareas y compromisos en beneficio de la calidad educativa.
- Participar y promover redes entre maestros a fin de generar un trabajo colaborativo entre pares, así como mostrar interés en intercambiar experiencias, compartir aciertos y definir retos para la formación y actualización profesional.
- Formar hábitos y transmitir disposiciones éticas congruentes con los valores democráticos, la economía sustentable, la ciudadanía responsable y participativa, la sensibilidad estética y la disposición al cuidado integral de su salud.¹⁶

Una profunda reflexión de sus capacidades, valores, certezas y limitaciones como ser humano y profesionista, le permitirá al docente avanzar hacia la búsqueda de alternativas para mejorar sus prácticas y crecer en los ámbitos personal y profesional.

F. Retos pedagógicos y didácticos, ¿los enfrenta sólo el docente?

La RIEB representa una gran oportunidad para dar continuidad a los esfuerzos que se han impulsado para mejorar la calidad de la educación que se brinda a los alumnos de educación básica y que responda a las necesidades del mundo actual.

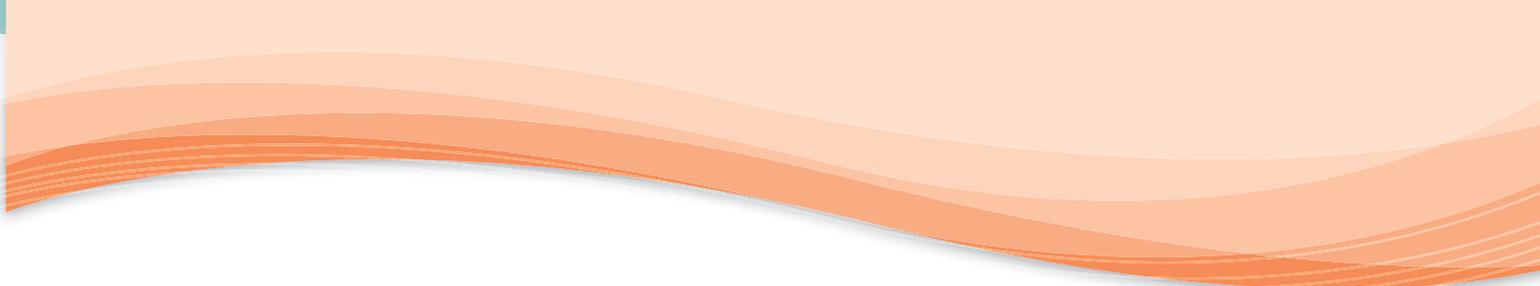
La tarea es compleja, pues involucra la disposición y compromiso ético de cada uno de los profesionales que se desempeñan en el ámbito educativo para transformar lo deseable en lo realizable: sumar esfuerzos para ofrecer bajo un marco democrático el ejercicio del derecho que niños y jóvenes mexicanos tienen: recibir una educación mediante la cual adquieran aprendizajes significativos.

¹⁶ “Tema 1: Relevancia de la profesión docente” en SEP (2011), *Op. Cit.*

Con la finalidad de apoyar a los maestros en este proceso educativo, se han diseñado estas orientaciones que se han agrupado en las siguientes dimensiones, donde se considera que la intervención docente es básica:

- Ambientes de aprendizaje.
- La planificación.
- La evaluación.
- Situaciones de aprendizaje.





II.

AMBIENTES DE APRENDIZAJE



Ambientes de aprendizaje

Investigaciones recientes coinciden en destacar que no existen vías o caminos únicos para garantizar el logro de aprendizajes; uno de los hallazgos detectados sobre la relación entre aprendizaje y las condiciones en las que se generan identifica que un factor que contribuye a ello es la reestructuración de las aulas y de las escuelas, para transformarlas en ámbitos de calidad, es decir, de aprendizajes.¹⁷



Se denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales.¹⁸

Generar ambientes de aprendizaje representa el gran desafío de innovar las formas de intervención educativa, ello requiere que desde el inicio del ciclo escolar, y a lo largo de éste, el docente destine momentos para la práctica reflexiva; reconociendo con honestidad todo aquello que hace o deja de hacer en el aula y en la escuela, para lograr que ocurran los aprendizajes.

De la misma manera, el docente está comprometido a trascender de la reflexión a la transformación de la práctica docente; proceso complejo que requiere incorporar los postulados esenciales desde el enfoque y traducirlos a la práctica.

¹⁷ Darling-Hammond, Linda(2002), *El derecho a aprender. Crear buenas escuelas para todos*, México, SEP (Biblioteca de Actualización del Maestro).

¹⁸ “Capítulo II. Plan y Programas de Estudio 2011 de Educación Básica” en SEP (2011), *Op.cit.*

Con esta finalidad, se presentan rasgos esenciales que habrán de caracterizar los ambientes propicios para lograr que los niños incrementen y adquieran nuevos aprendizajes. Al mismo tiempo, se aportarán sugerencias para que los docentes orienten su intervención a favor de esto.

Ambiente afectivo-social

Un clima afectivo implica la expresión de sentimientos y actitudes positivas hacia los niños: calidez, apoyo, empatía, entre otros. Cuando las actitudes de afecto que muestra el docente ante los niños son genuinas; éstos lo perciben y, además de sentirse respetados, confiados y bien consigo mismos, responden con sentimientos recíprocos.

Estudios al respecto concluyen que los niños que reciben afecto son capaces de desarrollarse aún en situaciones críticas.



En igualdad de circunstancias y frente a un problema de salud un niño o una niña se recuperarán más pronto. Por el contrario, sin afecto el niño que padece una enfermedad decae, e incluso puede morir. Es bien conocida la historia del orfanato robotizado en la Segunda Guerra Mundial: los niños tenían todo lo necesario menos afecto. Todos murieron. No puede forzarse a nadie a brindar afecto. Pero si uno no lo da, tampoco lo recibe. En cambio, cuando se recibe afecto, no se puede evitar proporcionarlo. Hay que querer a los niños. Ellos sabrán reciprocarse.¹⁹

Un entorno afectivo se basa además en el respeto y la confianza que se brinda a los niños, lo que propicia que se animen a participar y colaborar en tareas comunes: hablar frente a los demás; sentirse capaces y enfrentar los retos de aprendizaje con mayor seguridad; saber

¹⁹ Schmelkes, Sylvia (2004), *La formación de valores en la educación básica*, México, SEP (Biblioteca de Actualización del Maestro), p.39.

que son seres competentes que pueden aprender; tener certeza de que serán escuchados sin burla al externar sus puntos de vista y opiniones.

En un clima propicio es factible brindar oportunidades para motivar al niño a externar sus emociones: qué siente, cómo se siente, por qué, entre otras, mismas que lo apoyan a identificar y comprenderse mejor en el plano afectivo. En la medida en la que logre comprender sus emociones, podrá aprender paulatinamente a regular sus sentimientos, es decir, a desplegarlos eficazmente en situaciones cotidianas.



Las emociones pueden contribuir o inhibir el desarrollo de capacidades y competencias: cuando “los niños que aprenden a dominar sus emociones constructivamente enfrentan mejor sus decepciones, frustraciones y sentimientos dolorosos que son tan frecuentes cuando son pequeños, y puede suponerse que como resultado, no sólo son más felices, sino que también se relacionan mejor con otras personas, en el hogar, con sus cuidadoras, en el patio de juegos (...)”.²⁰

El desarrollo de la regulación de emociones está conectado con el de las habilidades sociales, por ello son esenciales las oportunidades que se brinden a los niños, para apoyar sus aprendizajes en ambos sentidos. Un referente inicial es considerar las habilidades que poseen los niños a su ingreso a la escuela, a partir de las cuales se procurarán experiencias para que construyan otras habilidades cada vez más complejas.

- **Sentido del yo.** Por medio del cual los niños se conocen como individuos y reconocen sentimientos positivos hacia sí mismos: para ello es esencial un entorno de respeto y confianza en equilibrio con la regulación de las conductas. “Los jardines de niños no avergüenzan, ridiculizan, ni castigan, sino que apoyan, orientan y enseñan a los niños, de formas que les permitan mantener su dignidad y sentimientos de autovalía mientras aprenden formas nuevas, y más efectivas de comportarse.”²¹

²⁰ Shonkoff, Jack P. y Deborah A. Phillips (eds.) (2004), “El desarrollo de la regulación personal”, en *Op cit.*, p.82

²¹ Eaton (1997) en Seefeldt, Carol y Barbara Wasik (2005) *Preescolar: los pequeños van a la escuela*, México, SEP (Biblioteca de Actualización del Maestro) p.122.

- **Habilidades sociales.** Como la aceptación, hacer amistades, participación y cooperación. Por medio de éstas, se posibilita que los niños se transformen en seres sociales. En este sentido habrá que considerar que en los cuatro y cinco años los niños se vuelven más sociables, mientras que los más pequeños, dadas sus experiencias manifiestan otro nivel en sus habilidades.

Un clima afectivo y social sano para el niño contribuye eficazmente en el desarrollo de su identidad como persona; proceso en el que están implícitos el autoconcepto (idea que se tiene acerca de sí mismo, en relación con sus características físicas, cualidades y limitaciones, así como el reconocimiento de su imagen y cuerpo) y la autoestima (reconocimiento y valoración de las propias características y capacidades).²² El niño construye su identidad a través de un proceso complejo, que en el ámbito escolar tiene que ver con las oportunidades que se le brindan, para que efectivamente a través de ellas crezca, se desarrolle y aprenda; y sobretodo, que identifique sus avances y progresos, para reconocerlos por él mismo y por los otros. Desde luego que estas experiencias favorecerán el desarrollo que va adquiriendo el niño en su autonomía.

Disciplina y autoridad

Los estudios evidencian que la motivación, la conducta positiva y el aprendizaje se fortalecen mediante estrategias que orienten los impulsos naturales de los niños hacia la competencia, la autoestima y la responsabilidad. Por el contrario, recompensas externas o amenazas y castigos “terminan por socavar el aprendizaje y el desarrollo psicológico, pues reducen la disposición a asumir riesgos, el deseo de hacer frente a los desafíos y el desarrollo de la motivación intrínseca y la autodisciplina”.²³

En este sentido, la disciplina es esencial, pues los niños necesitan una libertad regulada en la que las reglas son necesarias; no impuestas, sino acordadas en consenso, cercanas por tanto a su comprensión y aplicadas para todos. Todo esto bajo un clima de respeto a su dignidad.²⁴ Lo anterior lleva a replantear el sentido que tradicionalmente se le otorgaba a la disciplina y

²² SEP, *Programa de Educación Preescolar 2004*, México, SEP, p.51.

²³ Darling-Hammond, Linda (2002), *Op.cit.*, p.192.

²⁴ Schmelkes, Sylvia (2004), *Op.cit.*

darle uno distinto: oponer al castigo, reprimenda o tiempo fuera; la orientación o guía de la conducta de los niños, para contribuir en el desarrollo de su autonomía, independientemente de que esté presente o no el adulto.

La autoridad en el aula es necesaria como un ejercicio intermedio entre el autoritarismo y la permisividad, el reto es que se propicie permanentemente este equilibrio; un ambiente regulado en donde los niños aprendan a elegir y decidir; asuman su responsabilidad por las consecuencias de sus actos; miren las cosas con mayor perspectiva.

No está de más reiterar que los castigos corporales, la burla, la evidencia ante el grupo, la comparación con otros, entre otras acciones que ejerza el adulto, así como las actitudes y acciones provenientes de otros niños, ocasionan daños que pueden obstaculizar su sano desarrollo afectivo y social.

¿Qué hacer desde la intervención docente para fomentar un ambiente afectivo considerando sus diversos rasgos?

Algunas sugerencias son las siguientes, procurando que el docente no pierda de vista las características de los alumnos del grado que atiende.

Planificar el tipo de preguntas que ayuden al niño, por ejemplo en el caso de la expresión de sus emociones: ¿qué sientes? ¿cómo te sientes? ¿qué te sucedió para que te sintieras así? ¿qué hicieron los otros al verte así? ¿qué te gustaría que hubieran hecho por ti? ¿por qué? ¿cuándo ves a un amigo triste, enojado... qué haces? ¿qué puedes hacer por él?

Establecer y mantener límites claros para la conducta de los alumnos: de esta forma, enseñarles a trabajar con otros, impedir que se lastimen y lastimen a los demás. La intervención debe mediar en los conflictos abordándolos con la negociación escuchando a las partes implicadas e involucrándolos en alternativas de resolución.

Hacer partícipes a los niños de las propias reglas, para que sean razonables y justas y de su comprensión; que se apropien de ellas e incluso, a ciertos niños se les puede otorgar el rol de mediadores.

Organizar el aula adecuadamente contribuye a establecer límites claros a las conductas de los niños: un espacio grande puede “invitar a correr”, habrá entonces que dividir con

mamparas u otro tipo de muebles; sin perder de vista que un espacio reducido puede ocasionar tropiezos o algún otro problema. Habrá entonces que planear cómo distribuir el material y mobiliario y organizar las acciones con los alumnos. Un espacio con arreglo, orden, limpio y atractivo, ayuda al niño a tranquilizarlo, sentirse a gusto y a utilizarlo adecuadamente. Es necesario reorganizar el espacio de vez en cuando, ajustándolo a las diferencias de los niños: dependiendo del cambio de grado que se atienda y contar con una planificación específica. Contemplar desde la planificación las transiciones entre una actividad y otra, y plantearlo en forma clara a los niños para que ellos continúen de manera independiente, ya sin la ayuda del adulto. “Cuando los maestros planean transiciones suaves entre rutinas, eliminan la necesidad de la disciplina. No se pide a los niños que esperen hasta que la leche se entregue en el salón, que esperen al maestro de música o que esperen en sus asientos hasta que todos estén listos. Más bien, se planean transiciones suaves que ocupan a los niños en alguna actividad”.²⁵

Estar atentos al grupo y observarlo permanentemente para hacer que se respeten los límites; una señal, una mirada, una rima, un verso, pueden ser recursos sencillos antes de que se desencadene una situación de difícil control. En caso de que no funcione, se puede atraer sin regaño a los niños involucrados en el conflicto: se les plantea la conducta deseada “no tienes que pegarle, pídele las tijeras”, si ellos no responden, el maestro debe acercarse y detener, sin violencia, la conducta, por ejemplo: retirar de la mano el objeto para agredir o interponerse entre los niños.

Aceptación. Es necesario conocer el nivel de socialización de los niños al llegar a la escuela y asegurarse de que cada uno sea aceptado por los otros. Ante el posible rechazo hacia alguno de ellos se puede recurrir a títeres y propiciar que los niños hablen desde ambas partes: cómo se siente el rechazado, qué hacer, por qué. Otra opción es preguntar al grupo qué hacer para que todos se sientan cómodos, aceptados y seguros. El docente puede ayudar a cada niño a ser reconocido en el grupo, esto ayuda a la aceptación: hacerle una tarjeta de cumpleaños, llamar la atención por un objeto creado por él, pedir que explique algo elaborado, entre otras.s

Amistad. Propiciar que los niños establezcan amistades entre sí. Debe asegurarse de que conozcan sus nombres entre ellos. Observar quiénes tienen dificultad para hacer amigos e identificar algunas de sus características que lleven a implementar estrategias adecuadas

²⁵ Seefeldt, Carol y Barbara Wasik (2005), *Op.cit.*, p.130.

para cada uno. Por ejemplo, acercar a los niños sin amigos con los que son socialmente competentes; los primeros pueden observar e imitar aquello que le funciona a los segundos. Organizar juegos donde se incluya a niños que se aíslan que muestran timidez con los que se desenvuelven en forma contraria. La asignación de tareas especiales a aquéllos con dificultad para hacer amigos, que elijan dos o tres niños para que le ayuden.

Participación y cooperación. La base la constituye la aceptación y amistades con que cuenten los niños; esto es importante para que desarrollen la responsabilidad en sí mismos y en otros. Esto no es sencillo, pues aún son egocéntricos, es decir su pensamiento está centrado en sí mismo. Por ello, es fundamental propiciar un ambiente democrático, en donde el niño tenga la oportunidad de participar en tareas comunes, cooperar, opinar y asumir responsabilidades: organizar áreas de juego, usar y cuidar un material, acordar reglas de un juego, practicar el voto (libros a leer, material a emplear), cuidar plantas, compartir la responsabilidad de una tarea.

Realizar algunos ejercicios que ayuden al docente a desarrollar su empatía frente a sus alumnos:

1. Recuerde sus sentimientos cuando era niño y acudía a la escuela.
2. Ayúdese con preguntas como:
 - ¿Qué había hecho y cómo reaccionaron mis maestros?
 - ¿Actuaron de formas que me permitieron aprender?
 - ¿Me sentí avergonzado y ridiculizado?
3. Relacione sus sentimientos con las formas en que orientará las conductas de los niños.
4. Analice sus sentimientos con otros colegas.

Ambiente de respeto

Un ambiente de respeto implica: tratar a los niños como personas dignas, con derechos y a quienes se les reconoce su capacidad de aprender, que se equivocan pero que pueden rectificar y adquirir nuevos aprendizajes para resolver las cosas cada vez mejor. También,

significa fomentar una interacción sana con los otros en la que cada uno sienta que puede expresarse con libertad, sin ser objeto de menosprecio o descalificación.

El respeto está íntimamente ligado con la idea de justicia, el docente actúa con justicia cuando trata a todos los niños por igual cuando se encuentran en las mismas circunstancias, pero también cuando trata en forma diferenciada cuando sus circunstancias son distintas. El respeto es básico para el desarrollo y aprendizaje de los niños.

Saberes y capacidades para aprender

El respeto implica también reconocer que el niño es un ser individual que posee múltiples capacidades, que es curioso, inquieto, creativo, inventivo, juguetón, ávido por comprender, y que sus necesidades e intereses están relacionadas con su crecimiento y desarrollo.²⁶

Estudios actuales demuestran que “(...) el niño sabe que empieza a saber por lo menos desde el momento de su nacimiento, y que su conocimiento se desarrolla en los primeros días, en los primeros meses, en los primeros años más de lo que se desarrollará el resto de su vida (...) Si todo esto es verdad, se debe querer y pensar, precisamente para esta etapa, una escuela de alto nivel, adaptada al vertiginoso ritmo de desarrollo de los niños y confiada a adultos especialmente preparados y formados”.²⁷

El docente está comprometido con una enseñanza centrada en los niños y el logro de aprendizajes a través de experiencias, en las que puedan aplicar sus capacidades múltiples e interactuar con sus pares. En este proceso los niños preescolares desarrollarán su sentido de autoeficacia,²⁸ por lo que proporcionarles experiencias que le ayuden a ser independientes, alientan el desarrollo de su aprendizaje.

Aquellos adultos que trabajan con niños en edad preescolar necesitan recordarse permanentemente que la paciencia es esencial para contribuir en el desarrollo de su independencia. Cada vez que intente iniciar o terminar la actividad de los pequeños, porque se han tardado; tome conciencia que con su proceder, coarta el valor que tiene para ellos aprender del proceso de terminar por sí mismos una actividad.

²⁶ Schmelkes, Sylvia (2004), *La formación de valores en la educación básica*, México, SEP (Biblioteca de Actualización del Maestro).

²⁷ Tonucci, Francesco (2004), “La verdadera reforma empieza a los tres años” en *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar V.1*, México, SEP, p.29.

²⁸ “Es la percepción que uno tiene de la habilidad y competencia para hacer las cosas. Los niños de cuatro y cinco años tienen la genuina sensación de hacer bien las cosas” en Seefeldt, Carol y Barbara Wasik (2005), *Op.cit.*, p.75.

Una verdadera situación problema obliga a superar un obstáculo, en ocasiones, con una solución inédita. Cuando los niños se interesan es fácil que se involucren y es entonces que su pensamiento se pone en movimiento, plantean hipótesis, exploran, proponen soluciones; y si están en un trabajo colectivo, pueden aprender unos de otros. El docente en tanto, se mantiene atento a orientarlos cuando sea pertinente.

Esto significa el esfuerzo docente por dejar atrás la enseñanza sin objetivos y actividades desarticuladas. Seleccionar alguno de los temas transversales puede apoyar en el diseño de propuestas didácticas que se conecten con el interés y entorno del niño; plantear un proyecto que permita trabajar desde varios campos formativos.

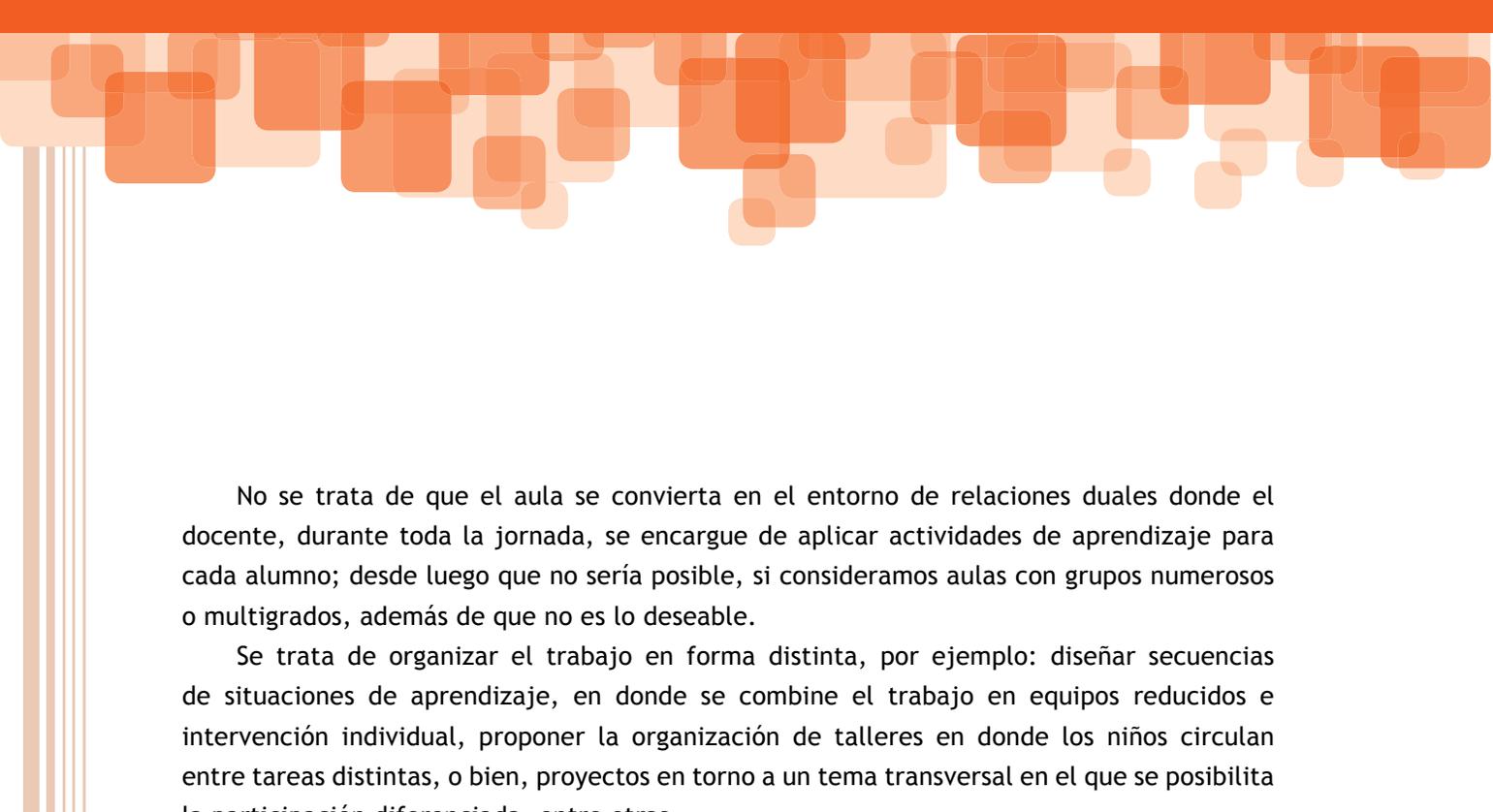
Errores en los procesos de aprendizaje

Al observar errores de los niños durante un proceso determinado, se recomienda que el docente se interese en ellos para aprovecharlos como una fuente de aprendizaje de su enseñanza; y aceptarlos como etapas del esfuerzo de cada alumno por comprender y aplicar sus conocimientos. Es deseable que el maestro antes de combatirlos los comprenda y ayude a los niños a tomar conciencia de los mismos e identificar su origen y superarlos; bajo un entorno de confianza y afectividad, le puede preguntar, por ejemplo: ¿cómo lo resolviste? ¿por qué escogiste esa forma? ¿te sirvió, funcionó? ¿por qué? ¿qué otra solución puedes proponer?

Las aportaciones de los niños nos llevan a designar tiempos y espacios para la palabra, para escuchar lo que puedan compartir; sin descalificar, acallar o rechazar en forma inmediata.

Ritmos de aprendizaje diversos

El respeto implica reconocer las diferencias en los ritmos de aprendizaje de los niños, derivadas de sus propias características y capacidades; interviniendo en forma diferenciada para lograr su atención. Diferenciar significa romper con la enseñanza de brindar lo mismo para todos y sustituirla por una organización del trabajo y uso de recursos didácticos que coloquen a cada niño en una situación cercana a lo óptimo, para que pueda aprender.



No se trata de que el aula se convierta en el entorno de relaciones duales donde el docente, durante toda la jornada, se encargue de aplicar actividades de aprendizaje para cada alumno; desde luego que no sería posible, si consideramos aulas con grupos numerosos o multigrados, además de que no es lo deseable.

Se trata de organizar el trabajo en forma distinta, por ejemplo: diseñar secuencias de situaciones de aprendizaje, en donde se combine el trabajo en equipos reducidos e intervención individual, proponer la organización de talleres en donde los niños circulan entre tareas distintas, o bien, proyectos en torno a un tema transversal en el que se posibilita la participación diferenciada, entre otras.

Se pretende también fomentar en los alumnos el deseo y el placer de aprender; sólo se puede tener el deseo de saber, cuando se imaginan esos conocimientos y sus usos. Un niño de cuatro años no entiende, desde una perspectiva cognitiva, lo que significa leer, pero ya tiene una representación de la lectura y de los poderes que brinda a través de sus experiencias gratas con ella. La habilidad del docente para el diseño de actividades significativas, interesantes y lúdicas, juega un papel importante para despertar el deseo y el placer por aprender entre la diversidad de sus alumnos.

De acuerdo con el conocimiento que se tenga del desarrollo social, motriz, cognitivo y de lenguaje de los niños, contrastado con las características que muestren en estas áreas sus alumnos, el docente tendrá elementos para plantearse altas expectativas de cada uno de ellos y compartirlas en forma clara y sencilla; reforzando su identidad personal y responsabilizándolo a la vez de sus aprendizajes, desde luego con el apoyo de su intervención.

En contraste es imprescindible evitar que se limiten las posibilidades de aprendizaje del niño al estigmatizarlo como alumno “irrecuperable”, “torpe”, “atrasado”, “sin expectativa” o “latoso”. La construcción de ambiente de calidad y el número de oportunidades para el aprendizaje, aunado al fortalecimiento de las capacidades innatas del niño; es lo que posibilita el progreso en sus avances y logros.

¿Qué hacer desde la intervención docente para fomentar un ambiente de respeto?

El trabajo colaborativo es un excelente recurso, el docente debe concebir que no se trata de un trabajo en equipo en donde los niños se sientan juntos pero cada uno resuelve lo suyo o bien, que uno de ellos sea el líder y los demás sólo lo observen sin opinar ni participar. El desafío es diseñar actividades que impongan un verdadero trabajo de cooperación; resolución de un problema de conteo, un experimento, o la escritura de un cuento.



Basta con que se les asigne una tarea cooperativa que provoque conflictos sociocognitivos (...) y favorezca la evolución de las representaciones, los conocimientos, los métodos de cada uno mediante la confrontación con otras maneras de ver y hacer. La confrontación de puntos de vista estimula una actividad metacognitiva de la que cada uno saca beneficio, incluso si esto no desemboca en una acción colectiva.²⁹

La función del docente es estar atento al intercambio de los niños y a su participación interactiva.

La enseñanza entre iguales bajo un entorno de aprendizaje cooperativo favorece las relaciones entre diferentes ritmos de aprendizajes. Posibilitando, entre otros: la convivencia en donde por medio de actividades lúdicas, entienden las reglas del juego; realización de una tarea común que puede provocar satisfacción y reconocimiento; entender las perspectivas de otros; aprender, ayudado o imitando, algo que pronto hará en forma autónoma y lo comprenderá. Del mismo modo, adquirirá responsabilidad del propio aprendizaje y descubrirá cómo aprender mejor.

Implementar el currículo en forma equilibrada: períodos de trabajo intenso seguido de momentos relajados como jugar o hacer una actividad menos exigente; motivar a los niños a seguir aprendiendo a partir de que identifique los aprendizajes que ha adquirido; enseñarlo a responsabilizarse de sus propios aprendizajes; motivarlo a identificar sus logros; procurar aprendizajes lúdicos, significativos, divertidos; dejar atrás la enseñanza memorística y

²⁹ Perrnoud, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, SEP (Biblioteca de Actualización del Maestro), p.54

abstracta; sin consistencia en horarios y rutinas; lo cual requiere plantear con claridad a los niños las expectativas del docente ante el desarrollo de las actividades y diversificar formas de organizar al grupo.

Planificar considerando las capacidades y necesidades de los niños al mantener la flexibilidad en la enseñanza; considerando una amplia gama de estrategias como darles tiempos para la palabra: externar ideas, pensar en voz alta, establecer la retroalimentación verbal, activar su desarrollo intelectual al usar el lenguaje como vehículo para el aprendizaje.

Las competencias docentes que pueden ser pertinentes para la enseñanza:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.³⁰

Ambiente democrático

Cuando solemos escuchar en diversos discursos “nuestro compromiso es con los niños, pues son el futuro de nuestro país” puede ser que las palabras nos suenen sin significado, lejanas, abstractas: en contraste, al pensar en todos aquellos alumnos de preescolar que día a día acuden a los planteles de cada rincón de nuestro país; las palabras adquieren significado. El deber es con estos niños, reales e integrantes de una sociedad actual; en la que tienen responsabilidades y derechos que deben ser aprendidos y ejercidos. La RIEB coloca a la formación cívica como un elemento más del trayecto formativo en la educación

³⁰ Perrnoud, Philippe (2004), *Op.cit*, pp.16-17.

básica; orientada al desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en el principio de la democracia.

El jardín de niños es la primera institución fuera de la familia que refleja características de nuestra estructura social: organización, reglas, relaciones interpersonales, roles, entre otras. Por tanto, constituye el escenario idóneo donde se debe promover una cultura democrática entre todos sus integrantes, desterrando las prácticas opuestas a sus principios. Es preciso insistir que los niños preescolares, aún con su corta edad y ya cuentan con saberes acumulados en tan sólo tres, cuatro o cinco años, por tanto están en condiciones de aprender las habilidades necesarias para convertirlos en integrantes participativos y cooperativos de una sociedad democrática.³¹

Los niños aprenden lo que viven y un ámbito democrático tendrá que proporcionarles, desde el ejemplo de sus maestros, experiencias orientadas a “el respeto al principio de legalidad, de igualdad, de libertad con responsabilidad, de participación, de diálogo y búsqueda de acuerdos; de tolerancia, inclusión y pluralidad; así como de una ética sustentada en los principios del estado laico, como marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional”.³²

No violencia

Un ámbito democrático estará caracterizado por los rasgos socio afectivos y de respeto y de la no violencia. Desafortunadamente en años recientes, la violencia ha matizado muchos de los contextos a los que pertenecen los planteles de educación preescolar, ubicándose algunos en zonas catalogadas de alto riesgo.

Ante estos escenarios, además de dolorosos, preocupantes; la escuela como un elemento importante de la comunidad en la que está inserta, no puede permanecer indiferente y el primer paso será reconocer el tipo de relaciones interpersonales que prevalecen y se promueven entre alumnos, docentes y familias. Un escenario de violencia no es propicio para un aprendizaje.

³¹ Eaton (1997), en Seefeldt, Carol y Barbara Wasik (2005), *Op.cit.*

³² “Apartado 6 del Capítulo II” en SEP (2011), *Acuerdo por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México, SEP.

La violencia se expresa de varias formas, no solamente son golpes, heridas, robos o vandalismo. En el interior de las escuelas se identifica cuando se ataca la libertad de expresión de los alumnos, su libre movimiento o se atenta contra su dignidad; cuando se les impone quedarse sentados por horas, permanecer callados y “atentos”, cuando se les limita su capacidad de soñar e imaginar.

En general, los planteles de educación preescolar son espacios en donde los niños pueden sentirse seguros; es responsabilidad de los docentes corresponder a esa confianza, procurando un clima que no genere relaciones de violencia; aun en aquellos que presenten mayores dificultades.



Muchos niños y niñas han aprendido a responder con violencia y creen que es el único recurso, o por lo menos el más efectivo para ganar y resolver conflictos, ya que en los medios de comunicación, en los videojuegos e incluso en la historia se presenta la estrategia como una estrategia válida (...) Debemos recordar que la violencia es aprendida y por lo tanto es posible aprender otras formas de reaccionar ante los conflictos o las situaciones de crisis³³

La tarea no es sencilla, pero lo menos deseable es derrotarse sin ofrecer alternativas viables. Iniciar por luchar contra la violencia desde el interior del plantel es la más inmediata; esto significa privilegiar la palabra, estableciendo diálogos entre alumnos y docentes; abordar colectivamente el significado de los actos de violencia presentes en el entorno, descartando explicaciones simplistas y superficiales, ahondando en ellas a través del trabajo reflexivo; reinventar reglas y principios de civilización. De igual importancia, será identificar con honestidad la violencia simbólica y física que ejerce la escuela sobre los niños y sus familias con el fin de evitarla.



³³ Conde, Silvia (2011), *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*, México, Ediciones Cal y Arena. p.58.

Impulsar la prevención de la violencia y al mismo tiempo combatir las formas en que la violencia se expresa en el aula y escuela, requiere de múltiples acciones y de involucrar a los alumnos, docentes y familias.

Entre los elementos a considerar para desarrollar un plan de acción se sugieren: fomentar la cultura de la legalidad: en la escuela se inicia con la resolución de los conflictos, las normas, interacciones que se dan entre la comunidad escolar y el tipo de disciplina que se establece. “Se recomienda propiciar una experiencia vivencial en la que el alumnado ponga en práctica su capacidad de analizar y juzgar las normas que se aplican en su entorno; proponga normas justas apegadas a los principios democráticos y a los Derechos Humanos; identifique de manera autocrítica las leyes y los derechos que no respeta; analice las consecuencias de no respetar las normas y denuncie los delitos, las faltas administrativas y las faltas de respeto.”³⁴

Crear un ambiente socio afectivo y de respeto

Promover la resolución no violenta de conflictos. El uso de la palabra debe privilegiarse para exponer puntos de vista, diferencias de opiniones, intereses, posturas, como parte de un diálogo plural bajo un clima de tolerancia y respeto. Un principio básico para prevenir el uso de la violencia es posibilitar la expresión verbal de los conflictos, para manejarlos y resolverlos, antes de que se desencadene la violencia como un recurso para su resolución.

Valores

Facilitar la enseñanza y práctica de valores en el nivel preescolar compromete al docente a centrarse en su comprensión y no en su conceptualización; es decir, ofrecer a los niños la oportunidad de experimentarlos y comprenderlos, a través de situaciones significativas y aplicables para distintos escenarios; teniendo además las ocasiones para que sus razonamientos se traduzcan en ideas, opiniones, posturas, desacuerdos, etc., a través del uso del lenguaje oral, herramienta sustancial para el aprendizaje.

³⁴ Conde, Silvia (2011), *Op.cit.*, p.41.

En términos generales los valores se enseñan con el ejemplo y por principio los niños deben observar que sus maestros los practican en forma consistente. Enseguida se requiere que el profesor aplique una enseñanza diferente, en la que contemple desde su planificación entre otros elementos, los siguientes:

- Propiciar respeto, confianza y aceptación para establecer la comunicación. Esto significa que el docente tiene que mostrar disposición a escuchar a los niños: conocer sus opiniones, posturas, propuestas. Es importante enseñarles que las diferentes formas de pensar no se oponen a su derecho a ser expresadas y escuchadas.
- Propiciar situaciones que lleven al niño a la reflexión individual y colectiva, en las que puedan avanzar en el dominio de habilidades de razonamiento y consecuentemente del análisis crítico.
- En ocasiones es de utilidad colocar al niño en el lugar del otro, para emitir juicios desde perspectivas diferentes. Sin perder de vista que esto tiene que manejarse bajo un clima afectivo y de respeto.
- Proponer problemas de la comunidad educativa, para que los niños asuman responsabilidad en las acciones que les lleven a su posible solución; son oportunidades para que también se preocupen por los otros.
- La incorporación de las familias en acciones conjuntas.

Inclusión a la diversidad Cultural, de Género, de Capacidades, Social, Económica

Todos los niños y las niñas tienen las mismas posibilidades de aprender y comparten pautas típicas de desarrollo, pero poseen características individuales derivadas de sus condiciones socioeconómicas y culturales y de las capacidades y oportunidades que se les han brindado.



Tomar en cuenta estas características del desarrollo de la infancia y la adolescencia, así como su influencia sobre los procesos cognitivos, lingüísticos, emocionales y de relación social, permite superar una visión del educando como un sujeto homogéneo y crear la conciencia de que las formas de existir de la infancia y la adolescencia son plurales y socialmente construidas(...). En este sentido se pretende que los estudiantes de Educación Básica reconozcan la pluralidad como una característica del país y del mundo en el que viven, y que la escuela se convierte en un escenario donde la diversidad puede apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida.³⁵



La educación inclusiva significa también que el docente desarrolle la tolerancia y respeto hacia las diferencias de todo tipo que puedan existir en el aula; al mismo tiempo habrá de promover la enseñanza de estos valores entre los niños, combatiendo patrones de conducta aprendidos social y culturalmente, vinculados con la discriminación. La cual se ejerce desde la base de prejuicios y estigmas dirigidos hacia grupos determinados, obstaculizando el ejercicio de la igualdad.

El docente deberá estar atento a cualquier expresión que denote prejuicio o discriminación hacia otros niños, ya sea por género, lengua, etnia o capacidades, entre otras. Además de identificar las actitudes, es pertinente detenerlas en el momento y expresar su postura de rechazo antes las mismas; procurar además, ocupar un tiempo para su discusión reflexiva. “Cuando un niño rehúsa una tarea con el pretexto de que no es su papel, ‘que es para las niñas’, no tendrá necesidad de oír nada más para intervenir. Cuando un niño en una lectura dice ‘evidentemente, es un árabe’, una pausa se impone, puesto que el profesor opina que no hace falta aceptar estereotipos, pero sí los medios para improvisar una explicación y abrir el debate”.³⁶

³⁵ “Apartado 6.4 del Capítulo II” en SEP (2011), *Op.cit*

³⁶ Perrenoud, Philippe (2004), *Op.cit.*, p.127.

La escuela puede ser un espacio donde la discriminación se manifieste, reproduzca y esconda. Aún cuando en el nivel preescolar, su expresión no se traduce en la misma forma como, puede ocurrir entre alumnos mayores de otros niveles, en donde incluso puede manifestarse con rasgos de mayor violencia. De igual forma, tiene que ser combatida. “Es en la escuela donde nadie puede ser tratado como si valiera menos y que es moral y democráticamente inaceptable que el sexo, las características físicas, la condición social o económica, el estado de salud o las creencias religiosas de las personas puedan convertirse en pretextos de exclusión, dominio y limitación de derechos”.³⁷

Trabajo colaborativo

Un ambiente democrático implica desarrollar formas de trabajo colaborativo en que se involucren alumnos, profesores y las familias, posibilita la formación de valores, la formación académica y el uso eficiente del tiempo.



En cuanto a los valores, se aprende a asumir con responsabilidad la parte de la tarea asignada y a la vez, el compromiso de que el equipo cumpla en conjunto; el respeto a las opiniones de los demás, la tolerancia, el derecho de expresar con libertad las opiniones propias. Académicamente se enriquecen los participantes al

compartir puntos de vista entre pares, argumentar, analizar las producciones propias y de los otros, al mismo tiempo que se enriquecen las ideas personales con las de los otros. Por lo que respecta al tiempo, el trabajo colaborativo actúa como un filtro de las ideas del grupo, de manera que en un grupo de 35 alumnos que están organizados en siete equipos, será más

³⁷ Rodríguez Zepeda, Jesús (2011), *Democracia, educación y no discriminación*, México; Ediciones cal y arena, p.156.

fácil analizar siete producciones.

El trabajo colaborativo no sólo significa acomodar a los niños en pequeños equipos y que cada cual haga lo propio sin interrelación con el otro. Se sugiere la organización en equipos de tres o cuatro niños; esto es apropiado porque posibilita su interacción, el logro del aprendizaje es mayor al propiciar el compromiso en la tarea. Además la interacción con el docente puede ser más cercana en cada equipo. Por otra parte, en ocasiones se puede recurrir al trabajo en parejas en forma colaborativa, si bien brinda una limitada interrelación, los niños asumen mayor compromiso en la tarea, se escuchan, aprenden uno del otro y la intervención docente es aún más personalizada.



La colaboración entre maestros ofrece múltiples beneficios para su labor educativa. Se trata de que además de tareas que competen a la escuela, se reúnan para acciones personales como la planificación, hablar de lo que harán y después de cómo les resultó, con el objeto de intercambiar experiencias y propuestas.

La interrelación entre el profesor y los alumnos posibilita la colaboración en torno al caso de aquellos que presentan más dificultades, ya sea porque sufren alguna forma de maltrato, presentan alguna discapacidad o alguna otra razón; con la finalidad de asumir como un compromiso conjunto la enseñanza de esos alumnos.

Las familias y maestros son corresponsables en la educación de los niños, por tanto, los une un vínculo que implica una cooperación y colaboración a través de diversas alternativas como son las pláticas y reuniones. Para ello, el docente tiene que propiciar la confianza en los padres para que se acerquen a la escuela. “Permita que los padres sepan que están haciendo un buen trabajo en la crianza de sus hijos. Mediante notas, llamadas y cualquier otro medio de comunicación, informe a los padres del buen desempeño de sus hijos, de sus fortalezas, y de sus progresos, y atribuya sus éxitos a la familia”.³⁸

³⁸ Seefeldt, Carol y Barbara Wasik (2005), *Op.cit.*, p.94.

³⁹ *Ibidem*, p.95



Establecer vínculos entre docentes y familias, no sólo es deseable sino posible, a través de un marco de diálogo y respeto en donde se regulen las relaciones entre ambos; los beneficios para la escuela serán mayores contrario a lo que sucede cuando se les cierran las puertas. “Habrá ocasiones en que usted deseará discutir problemas que los niños están teniendo. Si necesita hacerlo, sea directo. En lugar de etiquetar al niño, como llamarlo ‘indisciplinado’ o ‘poco atento’, dé ejemplos específicos de las conductas del niño que son problemáticas. ‘(...) tiene el hábito de gritar (...) Ayer le gritó a (...) burra’. Luego describa cómo está manejando la situación y juntos ideen estrategias para enseñar (...) otras formas de comunicar a los demás sus necesidades, deseos e ideas”.³⁹

150 Otras experiencias exitosas en centros escolares, son las prácticas de evaluación que incluyen una comunicación estrecha. “ (...) se entrevista a los padres y se les pregunta lo que cada niño lee, escribe y habla en casa, y qué cambios o evoluciones han ido advirtiendo. Muestras del trabajo escolar del niño estimulan la conversación sobre lo que están haciendo y aprendiendo. A medida que las familias reflexionan e informan sobre las conductas de alfabetización del niño, y en respuesta a las preguntas preparadas por el profesor, se hacen más conscientes de cómo se va desarrollando su proceso de alfabetización, así como de su contribución al mismo. Los profesores, por su parte, aprenden más sobre el niño y su contexto cultural”.⁴⁰

Informar e incluir a las familias en un trabajo colaborativo implica que el docente desarrolle esta premisa como una competencia en su labor, la cual deberá integrarse por tres elementos: fomentar reuniones informativas y de debate; conducir reuniones e implicar a los padres en la construcción de los conocimientos. “No olvidemos que detrás de estas formulaciones muy ‘razonables’ se esconden actitudes y valores, sobre un fondo de relaciones de poder y miedos mutuos. Insistiré pues en las competencias de análisis de la relación y situaciones como mínimo, así como en habilidades en apariencia más prácticas. Ser padre y profesor puede resultar una fuente de descentración saludable”.⁴¹

Vincular a la escuela con la familia y comunidad es esencial para desarrollar las acciones de prevención de la violencia; este es un proceso en el que se articulan los esfuerzos de los integrantes de la comunidad educativa para resolver los problemas que impiden un ambiente

³⁹ *Ibidem*, p.95

⁴⁰ Darling-Hammond, Linda (2002), *Op.cit*, p.200.

⁴¹ Perrenoud, Philippe (2004), *Op.cit*, p.97.

alejado de la violencia y propicio para lograr los aprendizajes. Es sugerente que sea el director del plantel quien asuma el liderazgo del trabajo conjunto. Para ello, puede recurrir a los diversos mecanismos que le brinda la escuela, y fortalecerlos a través de asignarles tareas y depositar la responsabilidad y confianza en ellos: Consejo Escolar de Participación Social, Asociación de Padres de Familia, entre otras.

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación

La RIEB promueve el desarrollo de competencias para la vida, entre ellas se contemplan las referidas al aprendizaje permanente y al manejo de la información. El uso de las TIC ocupa un lugar importante en el desarrollo de esas competencias e incluso dentro del mapa curricular de la Educación Básica, donde el desarrollo de las habilidades digitales está contemplado. En los últimos tiempos las TIC forman parte de la vida escolar en cada vez más centros escolares.



En general, dentro de las Tecnologías de la Información y la Comunicación encontramos, desde revistas, periódicos, televisión, cine y video, hasta lo más innovador, como la computadora, el software, la Internet, el correo electrónico, el chat y la educación a distancia (cursos y talleres, en red o por video conferencia) (...) Así pues, las TIC constituyen un recurso con grandes posibilidades didácticas en el aula y un enorme atractivo para el alumno.

Es importante que los docentes las consideren como otros recursos alternativos, los cuales pueden ser de gran utilidad pedagógica si previamente se han familiarizado con las posibilidades que pueda obtener con su uso. No se trata de introducir los medios en el aula, sin propósito alguno.

El uso de las TIC puede vincularse con algún proyecto, taller u otra situación de aprendizaje, por ejemplo los niños pueden conocer y manejar diversos portadores de texto, buscar información, elaborar una carta, escuchar un audio cuento, organizar una función de cine, utilizar programas de edición, comunicar a distancia, utilizar los instrumentos multimedia

en la enseñanza, grabar voces, sonidos, filmar una conferencia de los alumnos, entre otras. En particular el uso de las computadoras no debe centrarse en que los niños preescolares manejen programas, funciones del teclado, es decir, pretender que se vuelvan especialistas, dejando a un lado la riqueza del recurso, para diseñar actividades de aprendizaje novedosas.



La utilización de las TIC está encaminada a despertar en los estudiantes el interés por explorar otros medios para desarrollar conocimientos, y representa otra posibilidad de comunicación y acceso a la información. Además, fomenta el trabajo en equipo, la creatividad, la iniciación en procesos de investigación y el desarrollo de habilidades para gestionar la búsqueda, selección, organización, utilización y presentación de todo tipo de datos, en diversos formatos: textos, cifras, imágenes, sonidos, secuencias animadas y películas de video.⁴³

Al mismo tiempo las actividades de aprendizaje a través de las TIC brindan la oportunidad para que los niños opinen, desarrollen sus habilidades de razonamiento, apliquen la observación, la imaginación, la capacidad de memorizar y clasificar, la lectura, el análisis de textos e imágenes, el sentido crítico, entre otras posibilidades.

¿Qué hacer desde la intervención docente para fomentar un ambiente democrático considerando sus diversos rasgos?⁴⁴

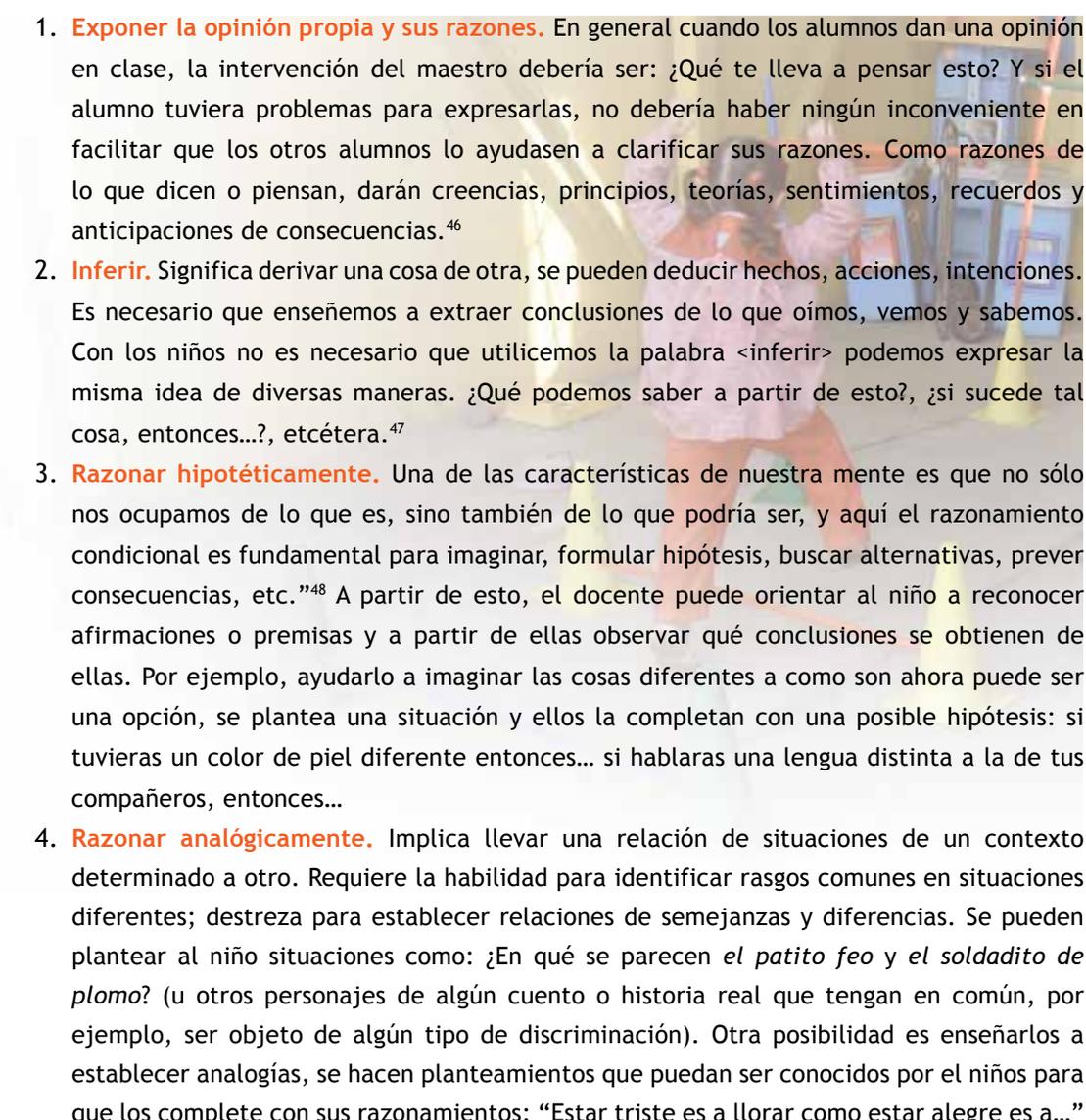
La democracia se vive para aprenderse, por tanto habrá de brindarse experiencias compartidas y posibilidades de diálogo como sea posible; estableciendo relaciones inclusivas y de equidad con amplia participación de los alumnos, los docentes y las familias.

La enseñanza orientada al desarrollo de habilidades de razonamiento es fundamental para ayudar al niño a desarrollar su pensamiento crítico. Se trata de enseñarlos a pensar, “que exploren alternativas a sus puntos de vista, que descubran los propios prejuicios y que encuentren razones para sus creencias”.⁴⁵

⁴³ SEP (2009), *Organización del trabajo en las Escuelas de Tiempo Completo*, México, Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, SEP, pp.60-61.

⁴⁴ Conde, Silvia, *Op.cit.*, pp.61-62.

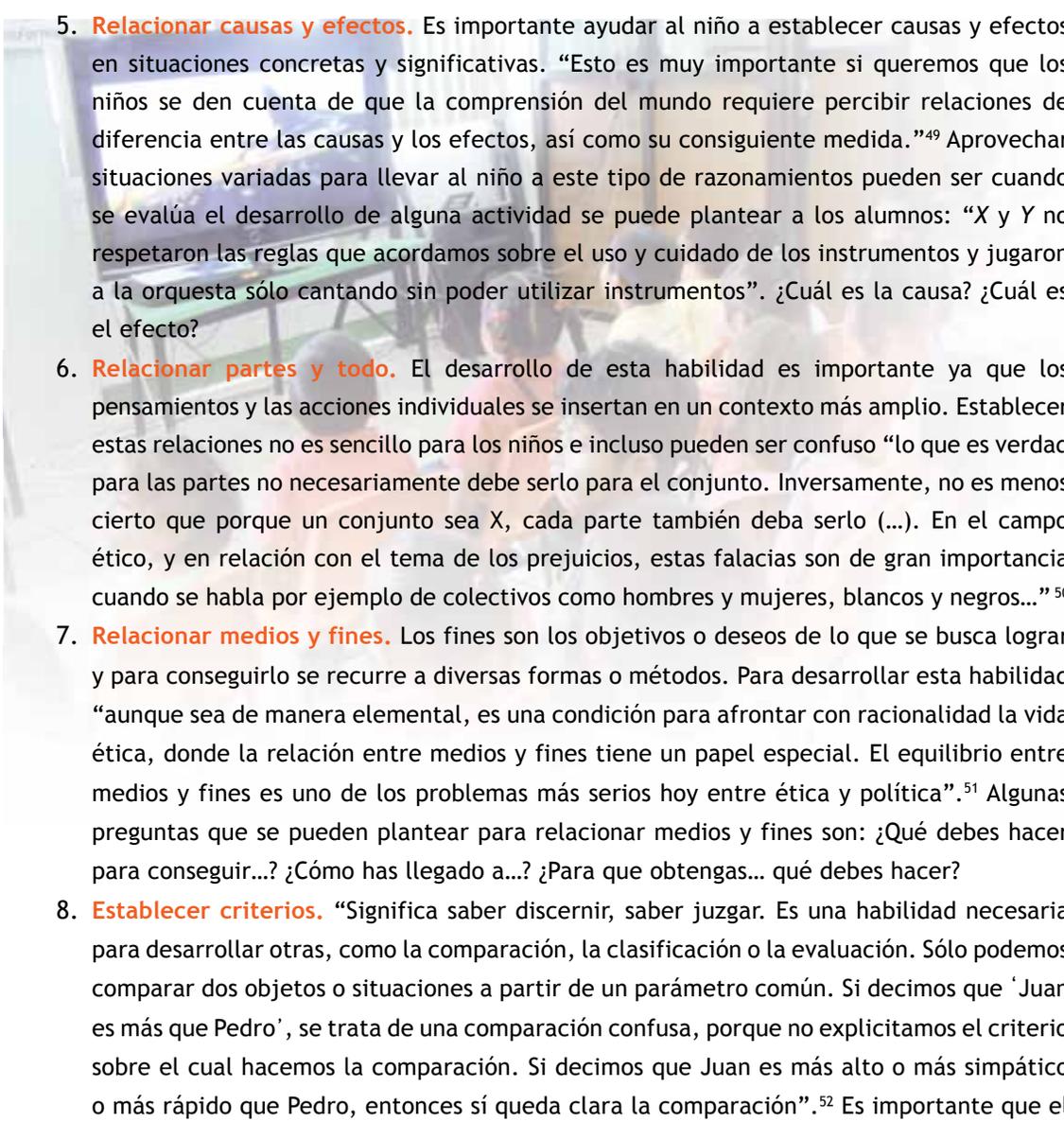
⁴⁵ De Puig, Irene y Angélica Sátiro (2000), *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*, España, Eumo-Octaedro, (Recursos, 27), p.15.

- 
- 
1. **Exponer la opinión propia y sus razones.** En general cuando los alumnos dan una opinión en clase, la intervención del maestro debería ser: ¿Qué te lleva a pensar esto? Y si el alumno tuviera problemas para expresarlas, no debería haber ningún inconveniente en facilitar que los otros alumnos lo ayudasen a clarificar sus razones. Como razones de lo que dicen o piensan, darán creencias, principios, teorías, sentimientos, recuerdos y anticipaciones de consecuencias.⁴⁶
 2. **Inferir.** Significa derivar una cosa de otra, se pueden deducir hechos, acciones, intenciones. Es necesario que enseñemos a extraer conclusiones de lo que oímos, vemos y sabemos. Con los niños no es necesario que utilicemos la palabra <inferir> podemos expresar la misma idea de diversas maneras. ¿Qué podemos saber a partir de esto?, ¿si sucede tal cosa, entonces...?, etcétera.⁴⁷
 3. **Razonar hipotéticamente.** Una de las características de nuestra mente es que no sólo nos ocupamos de lo que es, sino también de lo que podría ser, y aquí el razonamiento condicional es fundamental para imaginar, formular hipótesis, buscar alternativas, prever consecuencias, etc.⁴⁸ A partir de esto, el docente puede orientar al niño a reconocer afirmaciones o premisas y a partir de ellas observar qué conclusiones se obtienen de ellas. Por ejemplo, ayudarlo a imaginar las cosas diferentes a como son ahora puede ser una opción, se plantea una situación y ellos la completan con una posible hipótesis: si tuvieras un color de piel diferente entonces... si hablaras una lengua distinta a la de tus compañeros, entonces...
 4. **Razonar analógicamente.** Implica llevar una relación de situaciones de un contexto determinado a otro. Requiere la habilidad para identificar rasgos comunes en situaciones diferentes; destreza para establecer relaciones de semejanzas y diferencias. Se pueden plantear al niño situaciones como: ¿En qué se parecen *el patito feo* y *el soldadito de plomo*? (u otros personajes de algún cuento o historia real que tengan en común, por ejemplo, ser objeto de algún tipo de discriminación). Otra posibilidad es enseñarlos a establecer analogías, se hacen planteamientos que puedan ser conocidos por el niños para que los complete con sus razonamientos: “Estar triste es a llorar como estar alegre es a...”

⁴⁶ *Ibidem*, p.151.

⁴⁷ *Ibidem*, p.157.

⁴⁸ *Ibidem*, pp.161-162.

- 
5. **Relacionar causas y efectos.** Es importante ayudar al niño a establecer causas y efectos en situaciones concretas y significativas. “Esto es muy importante si queremos que los niños se den cuenta de que la comprensión del mundo requiere percibir relaciones de diferencia entre las causas y los efectos, así como su consiguiente medida.”⁴⁹ Aprovechar situaciones variadas para llevar al niño a este tipo de razonamientos pueden ser cuando se evalúa el desarrollo de alguna actividad se puede plantear a los alumnos: “X y Y no respetaron las reglas que acordamos sobre el uso y cuidado de los instrumentos y jugaron a la orquesta sólo cantando sin poder utilizar instrumentos”. ¿Cuál es la causa? ¿Cuál es el efecto?
 6. **Relacionar partes y todo.** El desarrollo de esta habilidad es importante ya que los pensamientos y las acciones individuales se insertan en un contexto más amplio. Establecer estas relaciones no es sencillo para los niños e incluso pueden ser confuso “lo que es verdad para las partes no necesariamente debe serlo para el conjunto. Inversamente, no es menos cierto que porque un conjunto sea X, cada parte también deba serlo (...). En el campo ético, y en relación con el tema de los prejuicios, estas falacias son de gran importancia cuando se habla por ejemplo de colectivos como hombres y mujeres, blancos y negros...”⁵⁰
 7. **Relacionar medios y fines.** Los fines son los objetivos o deseos de lo que se busca lograr y para conseguirlo se recurre a diversas formas o métodos. Para desarrollar esta habilidad “aunque sea de manera elemental, es una condición para afrontar con racionalidad la vida ética, donde la relación entre medios y fines tiene un papel especial. El equilibrio entre medios y fines es uno de los problemas más serios hoy entre ética y política”.⁵¹ Algunas preguntas que se pueden plantear para relacionar medios y fines son: ¿Qué debes hacer para conseguir...? ¿Cómo has llegado a...? ¿Para que obtengas... qué debes hacer?
 8. **Establecer criterios.** “Significa saber discernir, saber juzgar. Es una habilidad necesaria para desarrollar otras, como la comparación, la clasificación o la evaluación. Sólo podemos comparar dos objetos o situaciones a partir de un parámetro común. Si decimos que ‘Juan es más que Pedro’, se trata de una comparación confusa, porque no explicitamos el criterio sobre el cual hacemos la comparación. Si decimos que Juan es más alto o más simpático o más rápido que Pedro, entonces sí queda clara la comparación”.⁵² Es importante que el

⁴⁹ *Ibidem*, p.171.

⁵⁰ *Ibidem*, p.176.

⁵¹ *Ibidem*, pp.179-180.

⁵² *Ibidem*, p.183.



niño verbalice sus razones o criterios al calificar una situación o actitud de justa o injusta, lo que le parece bonito, al estar de acuerdo. Otro medio para que el niño desarrolle esta habilidad es que enuncie características de un juguete o personaje; por ejemplo, qué cualidades de tus compañeros te hacen sentirte bien o cuáles te hacen sentir incómodo.

Al concluir alguna situación de aprendizaje, es necesario ayudarlos a evaluar sus actitudes, por ejemplo, frente a un niño que tardó más que los otros para organizar sus ideas y expresarlas, de aquel que posee habilidades distintas a las propias y requiere ayuda.

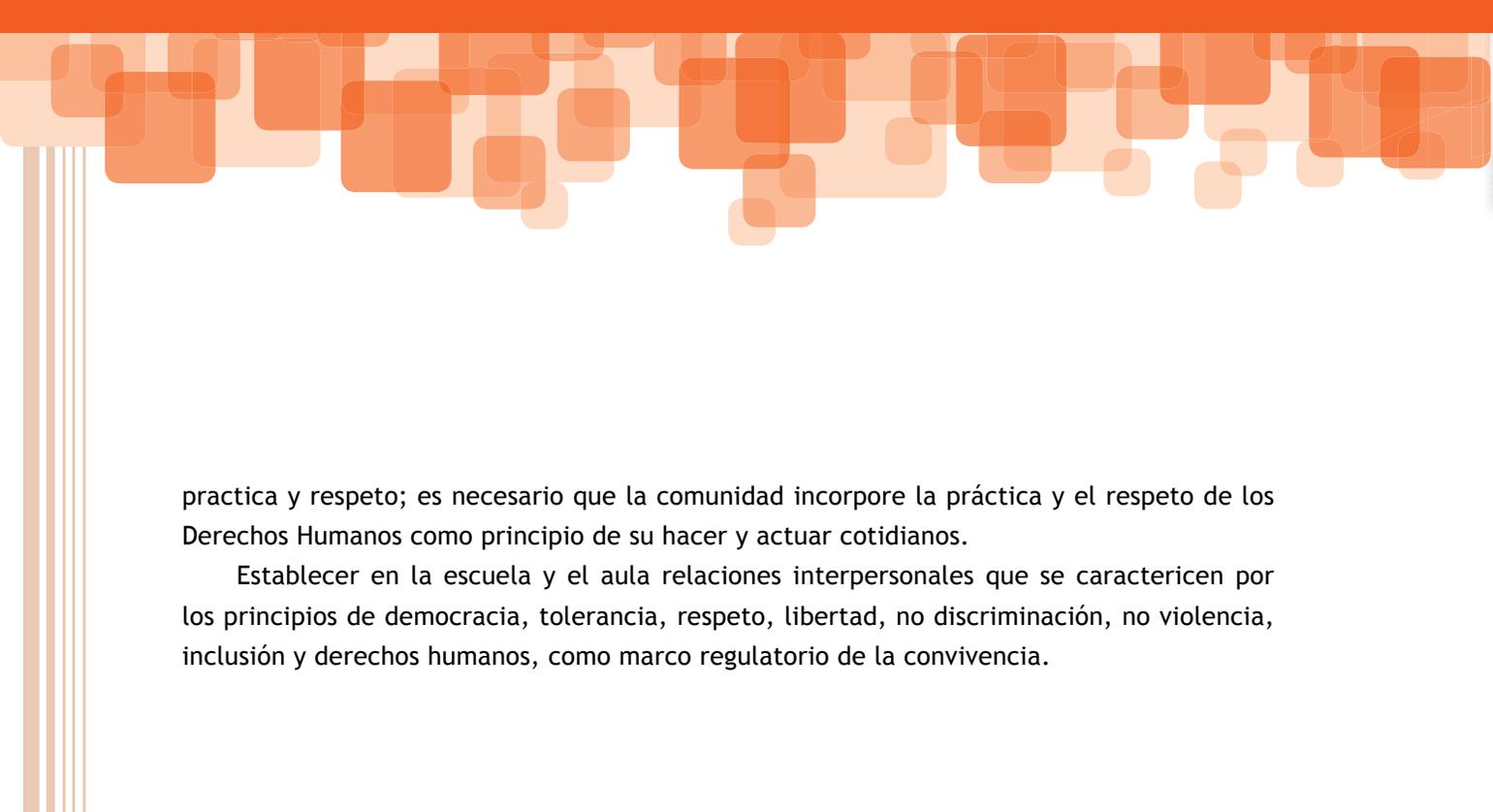
Seleccionar cuentos, películas o incluso retomar algún incidente o situación cotidiana que permita tratar valores o el respeto a la diversidad ya sea de género, cultural, social, de capacidades. Identificar el dilema y reflexionar en torno a este. Dialogar sobre las distintas posturas, compartir decisiones y socializarlas con las familias y la comunidad escolar a través de exposiciones de dibujos, elaboración de murales, conferencias, folletos, función de teatro, etcétera.

Integrar equipos con niños que presenten contrastes en sus ritmos de aprendizajes puede colocarlos en situaciones donde se presenten dificultades para su entendimiento, para resolver los problemas o para practicar algunos valores. Una intervención docente pertinente, que procure confianza y respeto; lograra sin duda que, progresivamente, los niños aprendan de estas experiencias y logren reconocer las diferencias en los otros, aceptarlas y respetarlas.

Diseñar juegos y otras actividades en donde los niños asuman roles distintos: se puede recurrir a experiencias cotidianas que les sean significativas; a través de situaciones didácticas, talleres, áreas de trabajo, etc. Lo importante es que se disponga del tiempo suficiente para invertir los papeles y los alumnos hablen de cómo se sintieron en una y otra postura.

El docente habrá de considerar la congruencia entre lo que pretenda enseñar y lo que práctica, en el caso del aula y la escuela es fundamental la participación de la comunidad para tomar decisiones que afecten al conjunto.

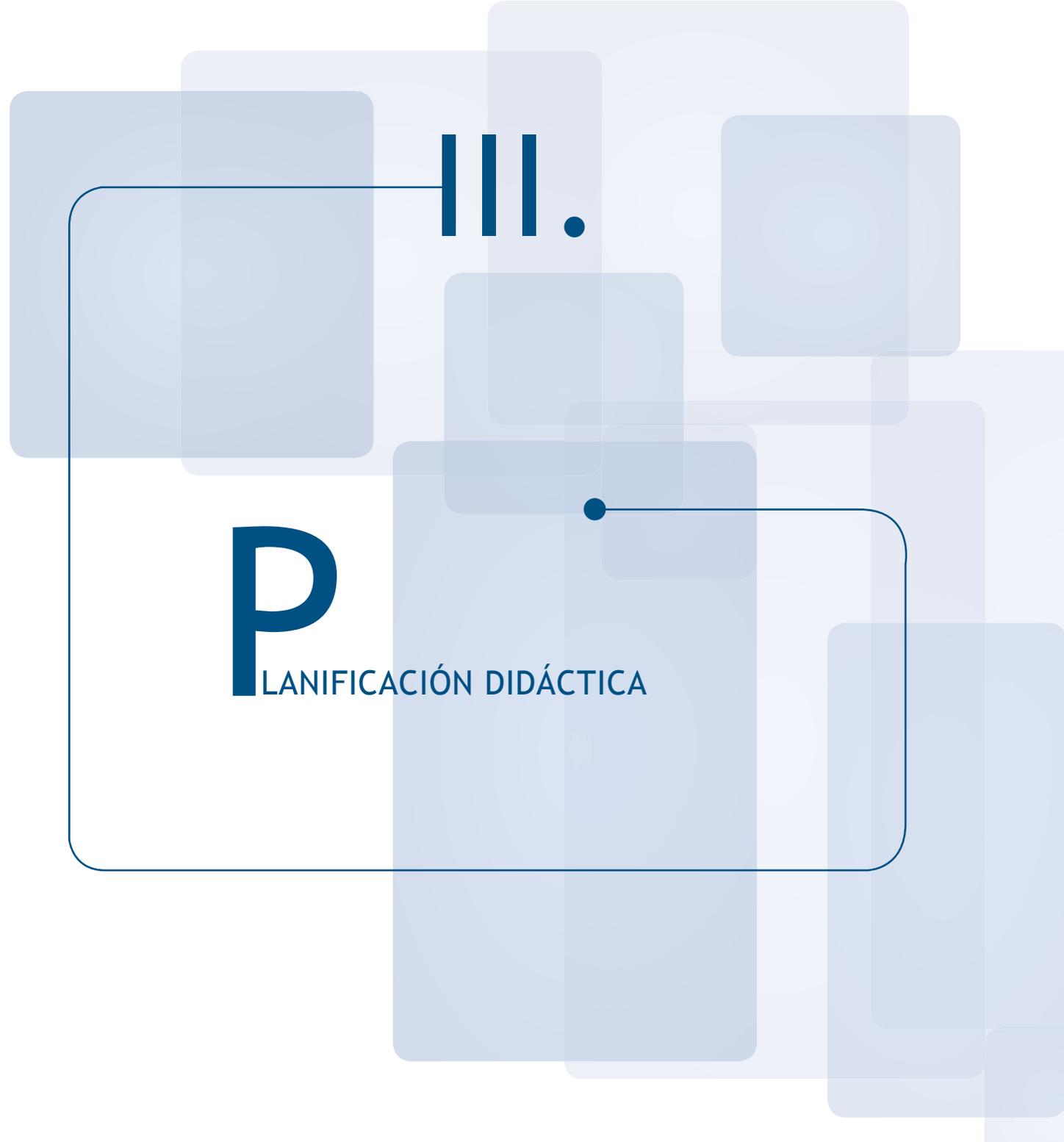
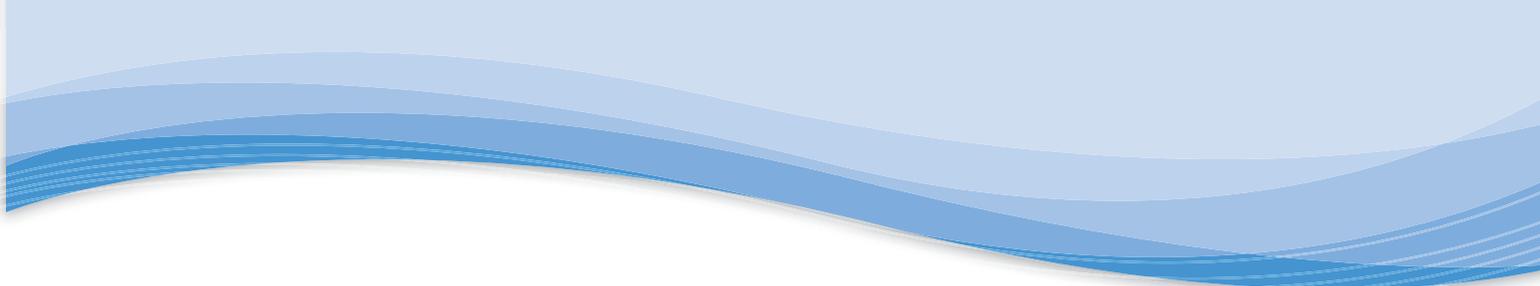
Incorporar la participación de la comunidad educativa en algunas de las propuestas didácticas, por ejemplo: en el tema de Derechos Humanos no es suficiente que, desde distintos campos, se seleccionen aprendizajes y diseñen actividades que los involucren en su



practica y respeto; es necesario que la comunidad incorpore la práctica y el respeto de los Derechos Humanos como principio de su hacer y actuar cotidianos.

Establecer en la escuela y el aula relaciones interpersonales que se caractericen por los principios de democracia, tolerancia, respeto, libertad, no discriminación, no violencia, inclusión y derechos humanos, como marco regulatorio de la convivencia.





III.

P
LANIFICACIÓN DIDÁCTICA



Planificación didáctica

Para el docente, la planificación didáctica representa una oportunidad para la revisión, análisis y reflexión que contribuyen para orientar su intervención en el aula. Del mismo modo es una herramienta fundamental para impulsar un trabajo intencionado, organizado y sistemático que contribuya al logro de aprendizajes esperados en los niños; en esta fase del proceso educativo se toman decisiones sobre la orientación de la intervención docente, la selección y organización de los contenidos de aprendizaje, la definición de metodologías de trabajo, la organización de los alumnos, la definición de espacios físicos y selección de recursos didácticos, las estrategias de evaluación y difusión de resultados, principalmente.

Para llevar a cabo una planificación que atienda a los enfoques expuestos es importante:.

- Reconocer que los niños poseen conocimientos, ideas y opiniones y continúan aprendiendo a lo largo de su vida.
- Disponer de un tiempo para seleccionar y diseñar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes y de evaluación de los aprendizajes, de acuerdo con los aprendizajes esperados.
- Considerar evidencias de desempeño de los niños, que brinden información al docente para tomar decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de sus alumnos.
- Reconocer los aprendizajes esperados como referentes para la planificación.
- Generar ambientes de aprendizaje que promuevan experiencias significativas.



Consideraciones para planificar la jornada diaria

A continuación se presenta información básica cuyo propósito es apoyar a la comprensión de los diferentes elementos para la planificación.

Selección de los aprendizajes esperados y articulación de los campos formativos

Considerando las necesidades y características particulares de los niños que integran el grupo, se selecciona y organizan los aprendizajes esperados de los *campos formativos*, para diseñar situaciones de aprendizaje. Lo cual ofrece la posibilidad de articular aprendizajes de uno o más campos formativos en una misma situación, proyecto o cualquier otra modalidad de trabajo. De esta manera se favorecerá el desarrollo de capacidades en forma integral, al tiempo que se contribuye a la progresión paulatina de logros vinculados a los aprendizajes esperados.

Atención diferenciada y graduación en las situaciones de aprendizaje

Es imprescindible que el maestro considere las características de los niños del grado que atiende al definir las formas de organización del grupo, al seleccionar lugares para realizar las situaciones de aprendizaje, al precisar la duración, tiempos y complejidad de las mismas.



Por ejemplo, los niños más pequeños de nuevo ingreso posiblemente requerirán de una variedad de propuestas que les permitan estar en movimiento, utilizar los espacios, desplazarse en ellos, trabajar en forma grupal o en equipos. Mientras que con un tercer grado se puede proponer el uso del espacio con mayor complejidad, realizar situaciones de aprendizaje que impliquen sostener la atención por lapsos mayores de tiempo. Así mismo, ampliar y diversificar las formas de organización grupal, dando un peso a las actividades y responsabilidades individuales.

Consignas y cuestionamientos

Antes de dirigirse a los niños, es necesario que el docente tenga claro lo que solicitará o preguntará, propiciando la reflexión. Las instrucciones o preguntas deben ser sencillas y concisas, y el docente debe confirmar si fueron comprendidas. Por ejemplo, puede solicitar a algún niño que le explique a sus compañeros lo que se le ha solicitado, ya que las preguntas planteadas en forma general, por ejemplo “¿entendieron?”, no son de gran utilidad.

Actividades de apoyo a los aprendizajes

Las actividades de educación física, música y movimiento, enseñanza del inglés como segunda o tercera lengua, el uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las temáticas de relevancia social, deben ser incluidas en la planificación a partir de articularlas con el resto de las actividades, evitando trabajarlas de forma aislada y descontextualizada.

Actividades cotidianas o permanentes

Estas actividades deben incluirse en la planificación, cuando contribuyan de manera directa al logro de un aprendizaje esperado, constituyéndose en situaciones de aprendizaje. Es necesario considerar un lapso de tiempo para su realización, con la finalidad de optimizarlo y equilibrarlo.

Recursos didácticos

Es importante que el docente tenga información actualizada acerca de los recursos con los que cuenta en el aula y en el plantel. Contar con recursos sofisticados e innovadores no garantiza el éxito de los aprendizajes si se desconoce su uso y utilidad. Por el contrario, si tiene un manejo de las opciones que ofrecen, se podrá incorporar en más de una ocasión y su empleo será diferente. El recurso de una visita extra escolar ofrece la oportunidad de experiencias nuevas y atractivas, sin embargo, si el docente desconoce las condiciones del lugar, así como los contenidos y actividades que ofrece, posiblemente la experiencia no aportará aprendizajes significativos, e incluso ser frustrante. Otro ejemplo se da al no prever anticipadamente recursos y tratar de obtenerlos al momento en que se desarrolla la situación, provocando desde tiempos *muertos*, desinterés en los niños, hasta riesgos de seguridad al dejarlos solos en el aula.



Participación de las familias y otros adultos responsables de la atención del niño

Aunado a la selección de los aprendizajes que se van favorecer en los alumnos, se deberá especificar de manera precisa la participación y apoyo que se demandará a las familias para contribuir con los aprendizajes: la forma, tiempos y acciones en que se espera que participen deberá quedar también explicitado con anticipación.

Duración

Se sugiere que la planificación se realice de forma semanal o quincenal; planear para un periodo de tiempo mayor dificulta la sistematización de la intervención docente y el seguimiento del impacto de las situaciones de aprendizaje en los alumnos, tanto en forma grupal como individual. Quedando la posibilidad de una planificación más prolongada en el caso de que la organización del trabajo e interés de los niños lo requiera





IV.

SITUACIONES DE APRENDIZAJE



Situaciones de aprendizaje

¿En qué consisten?

Se definen como formas de organización del trabajo docente que buscan ofrecer experiencias significativas a los niños que generen la movilización de sus saberes y la adquisición de otros.

La flexibilidad en la planificación posibilita que el docente cuente con la libertad de elegir entre distintas propuestas de organización didáctica, por ejemplo, talleres, situaciones didácticas, proyectos, entre otros.

A partir del enfoque de la RIEB se promueve entre otros rasgos, la reorientación del liderazgo en las aulas y escuelas, bajo el cual se privilegian las relaciones de respeto, confianza, apertura, colaboración y diálogo entre docentes y directivos, los alumnos y las familias. Los docentes de preescolar deben asumir el compromiso con sus alumnos y planificar diversas propuestas de aprendizaje innovadoras, retadoras, atractivas y propositivas, que sean llevadas a la práctica sin temor alguno, con la certeza de que están sustentadas en los principios de la RIEB.



Es importante combatir las prácticas ocultas de los docentes hacia los directivos, sostenidas en argumentos como: “porque no hay permiso”, “porque la autoridad no lo cree conveniente”, “porque el programa no lo dice”, etc. Sin perder de vista que la libertad implica compromiso y responsabilidad a través de un trabajo docente sistemático, documentando las experiencias y evaluando los impactos.

Se aspira a que en un futuro, al entrar a una escuela de preescolar, se pueda apreciar la diversidad en cuanto a modalidades de trabajo en las aulas, que de cuenta de la atención y respeto a estilos, ritmos y características individuales de sus alumnos, sin perder de vista los contextos socioculturales de los que provienen.

¿Cuáles son los elementos a considerar en el Plan de trabajo?

Independientemente de las formas de organización de trabajo docente seleccionadas el Plan de trabajo deberá incluir el registro de los siguientes elementos:

- **Aprendizajes esperados.** A partir del diagnóstico inicial del grupo, el docente selecciona los aprendizajes esperados de los campos formativos. Éste será su referente inicial que permite orientar su planificación y su intervención. Al mismo tiempo, le permitirá identificar algunos rasgos de logros alcanzados por los niños al final de un determinado lapso de tiempo de planificación.
- **Campos formativos.** Deben incluirse en el Plan de trabajo, a fin de que en la evaluación se tenga la referencia de los campos atendidos, procurando un equilibrio e interrelación de los mismos en los subsecuentes periodos de planeación.
- **Situaciones de aprendizaje.** Se registrará en el Plan de trabajo los siguientes momentos:
 1. Inicio. Destinado a indagar los conocimientos o saberes de los niños, sus experiencias y expectativas, a través de que los verbalicen y se escuchen unos a otros.
 2. Desarrollo. Descripción de las situaciones de aprendizaje, donde se registren la distribución de tiempos, formas de organización del grupo, espacios físicos, intervenciones del docente, incluyendo de ser necesario algunos cuestionamientos o

consignas, sus propias expectativas de cómo espera que los niños enfrenten los retos que les plantee.

3. Cierre. Prever al final de la situación de aprendizaje un tiempo para la reflexión y evaluación con los niños, con la finalidad de que reconozcan sus logros, lo que aprendieron y las dificultades a las que se enfrentaron. Incluso considerando en esta fase la participación de las familias.
- **Previsión de recursos.** Deberán quedar explicitados en el Plan de trabajo, en forma breve y funcional. Sin perder de vista que éstos pueden incluir los recursos materiales, financieros, visitas, permisos, entre otros.
 - **Título de la situación de aprendizaje.** Incorporando su registro en la situación de aprendizaje; puede ser un tema, el nombre de un experimento, un juego, una pregunta, un problema que preocupe a los niños, de su escuela o su entorno, una visita extraescolar, entre otras.

Los elementos anteriores son sujetos a enriquecerse con los que el docente considere de utilidad para su planeación.

Algunas propuestas de situaciones de aprendizaje

A continuación se presentan diferentes opciones de organización didáctica que constituyen situaciones de aprendizaje, y que en el nivel preescolar se han puesto en práctica; quedando abierta la posibilidad de propuestas innovadoras de aprendizaje por parte de los docentes.

Situaciones didácticas

Son un conjunto de actividades que pueden estar o no interrelacionadas, recuperan o integran aspectos del contexto familiar, social y cultural en donde se desarrolla el niño, son propicias para promover aprendizajes significativos y ofrecen la posibilidad de aplicar *en contexto* lo que se aprende.

Planteando desde este nivel educativo el diseño de situaciones que posibiliten el avance gradual y progresivo de aprendizajes. Desde el primer grado, pasando por el segundo y llegar

al tercero. Incorporando en la planificación los aprendizajes esperados, campos formativos, descripción de las situaciones y previsión de recursos.

Proyectos

El trabajo por proyectos es una propuesta de organización didáctica integradora que tiene su base en la articulación de contenidos, con la finalidad de dar sentido al aprendizaje, promover la colaboración de todos los integrantes del grupo a partir de lo que saben y de lo que necesitan aprender y proponer la resolución de algún problema o situación significativa.

Además contempla una organización de juegos y actividades flexible y abierta a las aportaciones de los niños, con la coordinación permanente del docente. El tiempo de duración es variable, está en función del interés del grupo y de las acciones que deben desarrollar para su conclusión.

Ofrece la posibilidad de desarrollar capacidades para la vida de manera integral, al trabajar de forma articulada contenidos de aprendizaje referidos a distintos campos formativos, por ejemplo, cuando los niños juegan a comprar y vender juguetes en el mercado, deciden la organización de los puestos de venta, establecen criterios para clasificar los artículos a vender, escriben y leen letreros, deciden precios y formas de registro de la mercancía, distribuyen y/o asumen asignación de tareas, a desempeñar en el momento de juego, asumen roles y funciones, desarrollan capacidades matemáticas al vender, comprar, etcétera.

Esta propuesta ofrece al trabajo docente la oportunidad de:

- Promover la participación y colaboración de todos los alumnos al interior del grupo e interactuar con adultos, a partir de una situación interesante para ellos, sin que se pierdan las posibilidades de expresión y realización individuales.
- Favorecer el logro de los aprendizajes a través del juego creativo, a partir de una organización coherente y ordenada de actividades.
- Organizar los contenidos de aprendizaje de una manera integrada, articulada en torno a problemas o situaciones de la vida ligados a los temas transversales que se proponen considerar en toda la educación básica.

Considera tres fases:

- **Planeación.** Surgimiento, elección y planeación general del proyecto.
- **Desarrollo.** Es importante proporcionar a los niños una variedad de experiencias y alternativas con diversidad de materiales y técnicas que despierten su interés y creatividad. El docente guiará el desarrollo del proyecto para que se dé atención a los aprendizajes esperados, seleccionados desde los seis campos formativos.
- **Evaluación.** Principalmente orientada hacia lo que los niños aprendieron, a partir de cuestionamientos con ellos.

Talleres

Es una modalidad de trabajo que ofrece posibilidades para atender la diversidad del grupo; es una forma organizada, flexible y enriquecedora de trabajo intelectual y manual que privilegia la acción del niño, fomenta la participación activa y responsable, favorece el trabajo colaborativo y los aprendizajes de los niños, facilita aprender en acción, con base en actividades lúdicas; propicia el intercambio, la comunicación, el trabajo entre pares, la autonomía y los retos constantes.

Propicia el intercambio de experiencias y la movilización de saberes previos, promueve la iniciativa y desarrolla la capacidad creadora en los niños, con actividades muy concretas y precisas para el trabajo: carpintería, cocina, jardinería, dramatización, narraciones de cuentos, artesanías, pintura, escultura, periodismo.

Aunque esta modalidad de trabajo tiene su base en la acción, pues permite integrar la teoría, la práctica y la reflexión en la realización de una tarea común; en el momento que el niño, a partir de la conducción del docente, pone en práctica los conocimientos adquiridos, impregnándoles iniciativa, creatividad, originalidad, enfrentando y resolviendo problemas.

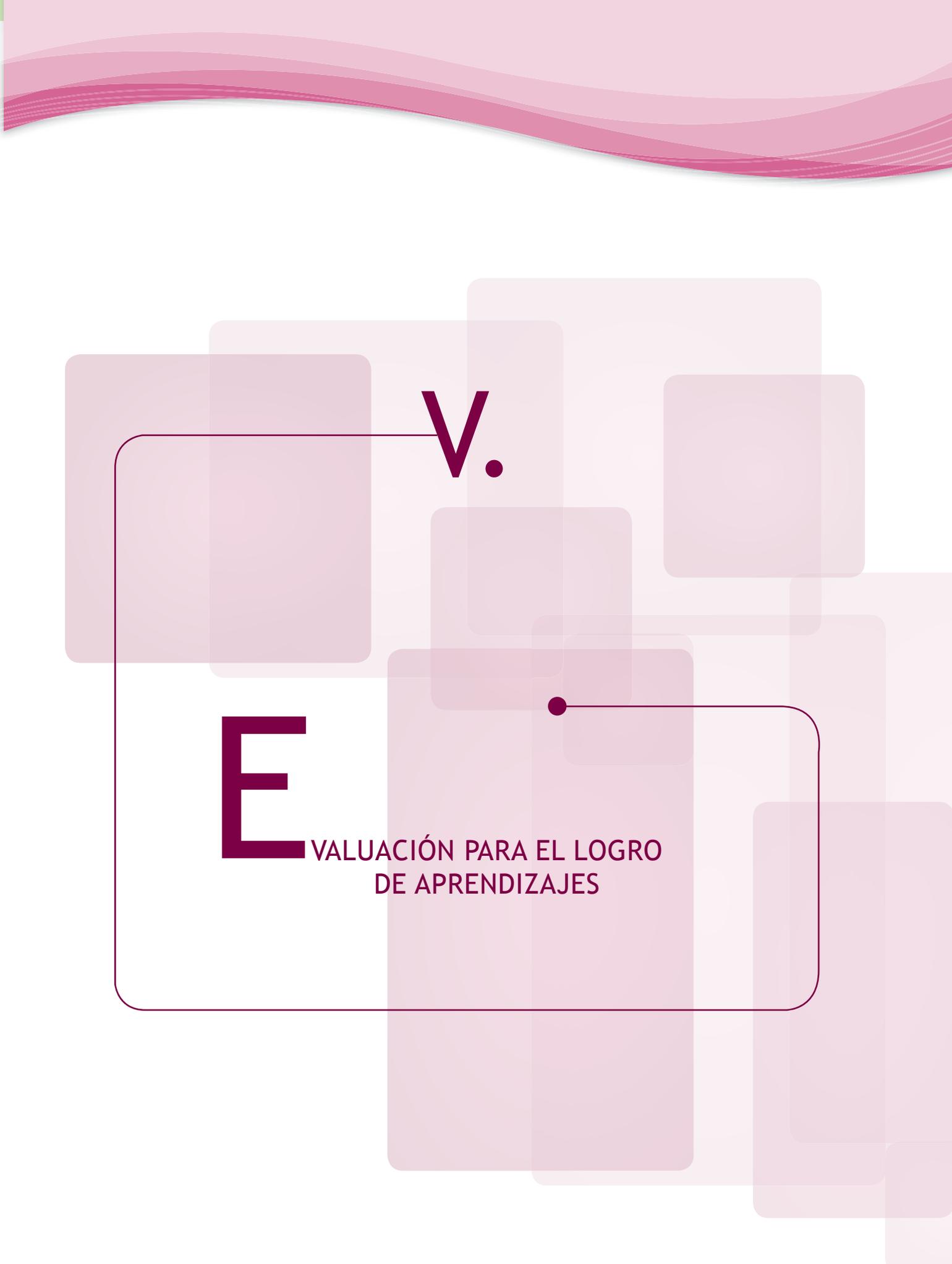
Los talleres permiten ejecutar actividades manuales, por ejemplo, un taller de artesanías; lo mismo que intelectuales, como un taller de matemáticas o un taller literario. Pueden consistir en actividades libres, en las que el niño realiza lo que desea dentro del área o zona de trabajo, por ejemplo, un taller de pintura; en éste el docente interviene mínimamente,



para orientar respecto a las posibilidades y uso adecuado de los materiales; o un taller de actividades orientadas, en el que las actividades están coordinadas por el docente que orienta la acción. Generalmente, las actividades son seleccionadas, organizadas y planificadas con los niños.

Su estructura didáctica contempla tres etapas: inicio, desarrollo/realización y cierre/evaluación. Para su planificación se consideran los componentes de una situación de aprendizaje: se elige un tema, se seleccionan las manifestaciones y los aprendizajes esperados, se determina y prepara la zona o área de trabajo, se definen las actividades y se diseña un cronograma de éstas, se prevén los recursos y la forma de evaluación. El espacio físico debe estar de acuerdo con las características de la actividad, por ejemplo, si se trabaja con pintura vinílica, procurar espacios al aire libre. El uso del tiempo también puede ser flexible para la culminación de la tarea propuesta.





V.

E

VALUACIÓN PARA EL LOGRO
DE APRENDIZAJES



Evaluación para el logro de aprendizajes

En el caso de la educación preescolar, la evaluación, es fundamentalmente, de carácter cualitativo, está centrada en identificar los avances y dificultades que tiene los niños en sus procesos de aprendizaje. Con el fin de contribuir de manera consistente en los aprendizajes de los alumnos, es necesario que el docente observe, reflexione, identifique y sistematice la información acerca de sus formas de intervención, de la manera en que establece relaciones con el directivo, sus compañeros docentes, y con las familias.

Los resultados de las evaluaciones de sus alumnos pueden ser enriquecidos con la información de las pruebas estandarizadas de carácter nacional o internacional, como parte de un ejercicio reflexivo para evaluar el grado de dominio en diversas competencias, que sea un referente más que permita describir la situación real y reorientar el trabajo de los docentes hacia los estándares educativos contenidos en el programa.

Por ejemplo, la prueba Excale-00-Preescolar (Examen de la Calidad y el Logro Educativo) diseñada y aplicada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), y que se aplicó por primera vez a nivel nacional en una muestra de escuelas de educación preescolar en mayo de 2007 y, recientemente, en mayo de 2011, con el propósito de conocer la calidad del servicio educativo que ofrece el Sistema Educativo Nacional, a partir del logro educativo en Lenguaje y comunicación y en Pensamiento matemático. Esta prueba es importante para el nivel educativo de preescolar por dos motivos: porque representa la primer prueba estandarizada a nivel nacional que se aplica en este nivel y por ser considerada la educación preescolar, de influencia decisiva en los siguientes niveles de aprendizaje: primaria y secundaria.

¿Qué se evalúa?

- Los aprendizajes que adquieren progresivamente los alumnos, tomando como parámetro los aprendizajes esperados.
- Los estándares curriculares y las competencias.
- La intervención docente: la identificación de rasgos (la planificación, las formas de relación con los niños, el trabajo colaborativo entre docentes, entre otras) que la caracteriza por ser o no facilitadora de ambientes de aprendizaje.
- La organización y el funcionamiento de la escuela, los tiempos.
- La distribución de funciones, los espacios, el uso de los recursos, actividades que involucren a toda la escuela como eventos cívicos, culturales y/o deportivo.
- La participación de las familias, su asistencia y participación en actividades, como rendición de cuentas, puertas abiertas con sus hijos, escuela para padre, participación comprometida en los comités escolares de participación social; su disposición para colaborar con el maestro en acciones de apoyo a los aprendizajes de sus hijos desde casa, como lectura en casa, reforzar prácticas de lenguajes, investigaciones, entre otras.

¿Para qué se evalúa?

- Estimar logros y dificultades de aprendizaje de los alumnos.
- Valorar los aciertos en la intervención educativa y la necesidad de transformación de las prácticas docentes.
- Identificar la pertinencia de la planificación, el diseño de estrategias y situaciones de aprendizaje desplegadas, para adecuarlas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- Mejorar los ambientes de aprendizaje en el aula, formas de organización de las actividades, relaciones que se establecen en el grupo, la organización de los espacios, aprovechamiento de los materiales didácticos, aprovechamiento de la jornada diaria, entre otros.
- Conocer si la selección y orden de contenidos de aprendizaje fueron los adecuados y pertinentes.

¿Quiénes participan en la evaluación de los aprendizajes?

Para evaluar el aprendizaje de los alumnos, es importante considerar las opiniones y aportaciones de los actores involucrados en el proceso: los niños, el docente, el colegiado de docentes (incluidos educación física, música, inglés, educación especial, entre otros) y las familias.

El docente, por ser quien tiene cercanía con el alumno y mayor oportunidad de observarlo en distintos momentos y actividades de la jornada de trabajo, tiene la responsabilidad de valorar cómo inicia cada alumno el ciclo escolar, cómo va desarrollándose y qué aprendizajes va obteniendo.

Los niños son una fuente de información pues manifiestan qué han aprendido, qué les cuesta trabajo o no entienden, cómo se sienten en las actividades, qué les gusta o disgusta, qué les es fácil y qué se les dificulta, entre otro tipo de información. Ésta resulta valiosa para que el docente enriquezca el análisis y reflexión sobre la pertinencia de su intervención.

Las familias también son una fuente de información valiosa sobre cómo perciben los cambios en sus hijos a partir de su permanencia en la escuela; qué aprendizajes identifican en ellos, qué información les reportan sobre lo que hacen en el aula y cómo se sienten tratados.

El colegiado de docentes aporta información relevante sobre cómo observan el comportamiento de los alumnos, sus formas de comunicación y de relacionarse con los otros, en espacios y actividades distintas a las del aula.





¿En qué momentos evaluar los aprendizajes?

En el transcurso del ciclo escolar, el docente deberá implementar periodos específicos de evaluación. Esto no excluye la necesidad de realizar valoraciones específicas en algunos momentos del ciclo escolar que arrojen datos estandarizados acerca de logros y dificultades de los alumnos.

Momentos de evaluación:

- Inicial o diagnóstica.
- Intermedia y final.
- Permanente.

Inicial o diagnóstica

El docente debe partir de una observación atenta de sus alumnos para conocer sus características, necesidades y capacidades, además de interesarse por lo que saben y conocen. Esta evaluación deberá realizarse durante las primeras dos o tres semanas del ciclo escolar.

El docente será responsable de diseñar una variedad de situaciones de aprendizaje durante estas primeras semanas, considerando competencias de los seis campos formativos (consulte el apartado de “Planificación”), que le permitan observar estos rasgos en sus alumnos, información que deberá quedar registrada para su consulta y sistematización.

Es comprensible que este periodo de tiempo no es suficiente para agotar la observación individual del dominio de capacidades de todos los campos formativos, por lo que se espera que el docente considere este tipo de evaluación como un primer acercamiento o un sondeo del desarrollo de los niños, a partir de los aprendizajes esperados que considere de mayor relevancia para el grado de sus alumnos.

En estas primeras semanas orientará también sus esfuerzos a la integración de los expedientes personales de sus alumnos, que le permita conocerlos y documentar sus apreciaciones, a partir de información acerca de ellos y de sus familias.

Una vez que se organizó y sistematizó el registro de sus observaciones y se enriqueció con la información obtenida de las familias, el docente define cómo y en qué orden de prioridades se considerarán los aprendizajes esperados y los campos formativos, con el fin de mantener un equilibrio al trabajar con éstos.

Este será el criterio inicial para su planificación a lo largo del ciclo escolar, lo que no limita la posibilidad de reajustar el orden de prioridades a partir de la adquisición de aprendizajes de los alumnos y del impacto de la intervención docente.

Evaluación intermedia y evaluación final

A mediados del ciclo escolar se debe hacer un alto en el camino, con la finalidad de recuperar la información que se ha obtenido de los resultados de aprendizajes hasta ese momento, y confrontarlos con la evaluación inicial, para tomar decisiones que lleven a reorientar o atender aquellos factores (intervención docente, relación con padres, etc.) que están obstaculizando el avance deseado en los aprendizajes esperados.

La evaluación final se realizará cerca del final del ciclo escolar, y consistirá en contrastar los resultados obtenidos hasta ese momento, con los aprendizajes esperados y los estándares curriculares contemplados para este primer nivel de educación básica.

Para el caso de un primero o segundo grado, esta evaluación final será el referente del grado de avance de los aprendizajes de los alumnos, y será el punto de partida para la planificación del siguiente ciclo escolar.

Evaluación permanente

El docente deberá estar atento al proceso que desarrollan los niños; qué es lo que van aprendiendo y cómo lo hacen, con el fin de registrar información relevante para identificar aciertos, problemas o aspectos que se deban mejorar, que le lleven a incidir de forma inmediata en la reorientación del trabajo diario, y hacer las modificaciones necesarias en el plan de trabajo. Para el registro de esta información, se recomienda que el docente se apoye de instrumentos, como un diario de trabajo, una lista de cotejo, el plan de trabajo, o los expedientes personales de los alumnos.

Es necesario que al concluir el desarrollo de cada periodo planificado, se reflexione en torno a la aproximación de los alumnos a los aprendizajes esperados, a partir de las manifestaciones que observó en ellos. Esta evaluación permitirá al docente tomar las decisiones pertinentes para orientar la planificación.

Se recomienda al docente auxiliarse de distintos instrumentos de registro de la información, como algunos de los siguientes:

Expediente personal de los alumnos

El expediente considera los siguientes documentos:

- Ficha de inscripción y acta de nacimiento del alumno, para contar con datos personales precisos del alumno y su familia, como domicilio, teléfono y personas a recurrir en caso de emergencia.
- Entrevista del docente con las familias, para ello diseña un instrumento sencillo que permita obtener información del niño respecto a: sus comportamientos frecuentes, gustos, intereses, dificultades en alguna área de su desarrollo, formas de relación con otros niños y con adultos, en caso de padecer alguna dificultad de aprendizaje o alguna enfermedad que obstaculice su aprendizaje, si habla alguna lengua distinta al español, y alguna otra información relevante.
- Registro de observaciones del alumno, se puede integrar información como la siguiente:

- Manifestaciones de los niños durante la evaluación inicial que den cuenta de sus saberes, valores, actitudes, habilidades, destrezas, en relación con los seis campos formativos.
- Situaciones relevantes durante el ciclo escolar, referidas a comportamientos atípicos reiterados que alteren el ambiente de aprendizaje del niño y/o de los compañeros de grupo.
- Accidentes sucedidos al niño en el aula o en la escuela, y/o enfermedades frecuentes.
- Evidencias relevantes de trabajos del alumno, que den cuenta del avance en el desarrollo de sus capacidades, registrando fecha de realización y un comentario breve que le de relevancia.
- Evaluación psicopedagógica, en caso de ser necesaria, cuando el alumno presenta alguna necesidad educativa especial, con o sin discapacidad. Se realiza con la colaboración del docente, personal de educación especial y su familia o la persona responsable de su atención.

Es necesario enfatizar que no basta con mantener un registro de información individual si no se le da una utilidad práctica que oriente la intervención del docente para atender a los distintos ritmos de aprendizaje.

Diario de trabajo

Se sugiere que se registren notas breves sobre incidentes o aspectos relevantes en la jornada de trabajo, se deben incluir las manifestaciones de los niños durante el desarrollo de las actividades, así como aspectos relevantes de su intervención docente.

Se sugieren algunos cuestionamientos que guíen el registro:

- Manifestaciones de los niños ante el desarrollo de las actividades: ¿se interesaron? ¿Todos se involucraron? ¿Qué les gustó o no? ¿Les implicaron desafíos? ¿Resultó útil como se organizó al grupo?

- Autoevaluación reflexiva de su intervención: ¿cómo lo hice? ¿Cómo es mi interacción y diálogo con los niños? ¿Qué necesito modificar en mi práctica?

Portafolios

Una opción más para el ordenamiento de evidencias que den cuenta del aprendizaje de los alumnos es una opción para integrar una colección de sus trabajos o producciones que ilustran sus esfuerzos, progresos y logros.

- Dibujos, pinturas u otras obras de arte de los niños.
- Fotografías o videos de los niños que den cuenta de desempeño en el desarrollo de situaciones de aprendizaje.
- Reportes, notas o comentarios de tareas de investigación o trabajos extraclase.

Listas de cotejo

Son una opción para registrar de una forma sencilla y clara el seguimiento en el avance progresivo de los aprendizajes; es un recurso útil para el registro en la evaluación continua y/o al final de un periodo establecido, como puede ser la evaluación intermedia y final de los aprendizajes esperados. Este tipo de registro es de utilidad para la elaboración de informes de los alumnos, por ser de aplicación clara y sencilla, y con información concreta, ya que con un número o una palabra explica lo que ha aprendido o dejado de aprender un alumno en relación con los aprendizajes.

Es útil para el registro de observaciones de forma estructurada, incluye un conjunto de afirmaciones a observar en el proceso, o bien el registro de la presencia o ausencia en la actuación o desempeño del niño; generalmente, las afirmaciones van acompañadas de un espacio para indicar si está o no presente la conducta a observar, o si fue observada o trabajada, o no.



Los docentes pueden diseñarlas con un propósito específico, para facilitar sus registros de observación, por ejemplo; o para el registro de los aprendizajes esperados o las competencias que se favorece, de los niveles de avance en el logro de los aprendizajes, sea por alumno(a) o por el grupo, de la frecuencia en el uso de los materiales, entre otros.

El carácter flexible del programa posibilita el empleo de algún otro instrumento de registro de información, que sea de utilidad, incluyendo los que el docente diseñe. Las propuestas que se presentan son opcionales; el compromiso esencial del docente es evaluar utilizando instrumentos que le permitan sistematizar su información, para brindar una educación de calidad.





VI.

E

JEMPLOS DE SITUACIONES
DE APRENDIZAJE



Ejemplos de situaciones de aprendizaje

Introducción

187

Las situaciones que a continuación se presentan buscan mostrar de una manera sencilla y práctica posibles formas de abordar los contenidos de aprendizaje, sin olvidar que sus características y los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos en preescolar, así como los diversos contextos en los que cada uno de ellos viven son aspectos fundamentales que se deben considerar en la planificación e intervención de cada docente en su aula.

Es importante destacar que se ha intentado recuperar rasgos, características e incluso pautas de acción propias de la cotidianidad de las escuelas, vivenciadas en estos últimos años; buscando recuperar y reorientar estas prácticas, con base en las bondades y oportunidades que la RIEB ofrece, para una práctica docente transformadora, innovadora y propositiva.

Situaciones de Aprendizaje para primer grado:

- Aprendiendo a cuidar mi cuerpo.
- Cómo son nuestras familias.
- Juguemos a hacer experimentos.

Situaciones de Aprendizaje para segundo grado:

- Creación y exposición de juguetes.
- Escribiendo cuentos o anécdotas de nuestras familias.

Situaciones de Aprendizaje para tercer grado:

- Conozcamos cuanto medimos.
- El libro de mis sentimientos.
- Escribiendo la historia de mi vida.



Situación de aprendizaje

1er Grado. “Aprendiendo a cuidar mi cuerpo”

Descripción general. En esta situación se abordan dos campos formativos: Desarrollo físico y salud (Promoción de la salud) y Lenguaje y comunicación (Lenguaje oral), ambos contenidos prioritarios que se deben trabajar con los alumnos que recién ingresan a la escuela. A esa edad es fundamental ofrecer a los niños y niñas oportunidades de aprendizaje que posibiliten el desarrollo de competencias para preservar su salud en casa y en la escuela, para que sean capaces de aplicar medidas sencillas de autocuidado y acciones preventivas.

Se propone articular este contenido con la promoción de aprendizajes que lleven a los niños a enriquecer y diversificar las formas de expresión oral, para promover el desarrollo de capacidades de comunicación verbal con el fin de que los alumnos sean capaces de narrar y compartir sus vivencias, hacer del conocimiento del adulto sus necesidades, así como evocar y explicar a sus compañeros cómo ha cuidado su salud, con la intención de promover aprendizajes para la vida.

Se considera prioritario abordar estos contenidos en el primer grado de preescolar, pues el niño pasa de ser el centro de atención en su hogar a formar parte de un grupo amplio y diverso dentro de la escuela; en ese momento es apremiante que aprenda a cuidarse y a ser responsable de su persona. Sin embargo, es importante que en los grupos de segundo y tercer grado se aborden también estos contenidos, orientados a medidas preventivas de seguridad, con indicaciones y consignas más complejas y que impliquen mayores retos para los alumnos.

Se trabajará, como contenido transversal, el programa de “Seguridad del Escolar”, con la intención de fortalecer estas acciones preventivas de autocuidado, dadas las posibilidades de aprendizaje que éste ofrece, al tiempo que da la oportunidad de invitar a participar a las familias en el programa.



CAMPOS FORMATIVOS	APRENDIZAJES ESPERADOS
Desarrollo físico y salud (Promoción de la salud).	<p>Practica y promueve algunas medidas de seguridad para actuar en el hogar o en la escuela ante situaciones de emergencia: sismos, incendios, inundaciones, entre otros.</p> <p>Participa en el establecimiento de reglas de seguridad en la escuela y promueve su respeto entre sus compañeros y entre los adultos.</p>
Lenguaje y comunicación (Lenguaje oral).	<p>Evoca y explica las actividades que ha realizado durante una experiencia concreta, así como sucesos y eventos y habla sobre ellos haciendo referencias espaciales y temporales cada vez más precisas.</p> <p>Narra sucesos reales e imaginarios.</p>

Recomendaciones didácticas. Los textos en los recuadros son una propuesta que apoya la intervención del docente para generar los aprendizajes planteados.

Desarrollo de la situación:

Inicio

- Organización de los niños en semicírculo, en torno al docente.
- El docente inicia la actividad conversando con los niños acerca de la importancia de prevenir accidentes para cuidar de nuestro cuerpo, ante situaciones de riesgo o emergencias como sismos, incendios o inundaciones. Narra al grupo alguna experiencia concreta, especificando sus posibles consecuencias, que considere pueda propiciar la reflexión, el interés y la participación del grupo, empleando referencias espaciales y temporales precisas; por ejemplo, al ir manejando un automóvil al mismo tiempo que contestaba una llamada telefónica de celular; alguna situación de un temblor o un incendio. A partir de esto, cuestionará a los niños:

- ¿Creen ustedes que yo pude prevenir o evitar que me sucediera esto?
- ¿Por qué creen esto?
- ¿Cómo lo pude haber evitado o prevenido?
- ¿Qué hubieran hecho ustedes ante un caso similar?



El docente buscará la participación de todos los niños, animándolos a exponer sus ideas; dará el turno a los niños uno a uno a partir de que ellos respeten las reglas de orden que previamente se han establecido en el aula.

Secuencias de actividades:

- El docente invita a los niños a compartir con sus compañeros alguna experiencia, suceso o evento que recuerden de algún incidente vivido por ellos o su familia cercana, narran cómo actuaron o qué hicieron para evitar daño a su persona. Para apoyar la conversación, se pueden plantear preguntas como las siguientes:
 - ¿Les ha sucedido algún accidente como a mí?
 - ¿Lo pueden compartir?
 - ¿Qué piensan los demás de lo sucedido?
 - ¿Creen que lo pudo evitar?



El docente invita a los alumnos a participar, pidiendo al grupo que escuchen con atención al compañero que participen proponiendo alguna acción que prevenga que esto no suceda.



Propicie en todo momento que los niños se expresen con enunciados secuenciados y precisos, empleando riqueza de vocabulario al describir y utilizando con precisión expresiones de tiempo y lugar. Anímelos a participar, procurando que todos expresen sus experiencias.

- El docente registra las participaciones y las formas de prevención.
- Elabora carteles apoyándose con ilustraciones de periódicos y revistas, con mensajes para aprender a cuidarse.



El docente se acercará a cada equipo para escribir en cada cartel un breve mensaje, en el que recupere las ideas y saberes externados por los alumnos. Es importante que se integre por momentos breves en cada uno de los equipos para orientar el intercambio de vivencias entre los niños y propiciar que todos se expresen y escuchen con atención a sus compañeros. El docente auxiliará en el uso de las herramientas y técnicas de expresión plástica y permitirá a los niños experimentar libremente con los materiales, y los incentivará a desplegar su creatividad.

- Los niños muestran los carteles a sus compañeros y los colocan en lugares visibles.



De ser posible invita a los integrantes del comité de seguridad escolar para auxiliar a los niños en el trabajo de elaboración de estos carteles, así como en su presentación.

Para concluir

Se pueden hacer los siguientes planteamientos a los alumnos:

- ¿Qué opinan de las actividades realizadas?
- ¿Qué aprendieron de esta situación?

- ¿Cómo se sintieron al desarrollar las actividades?
- ¿Qué harían si les sucediera...? (Proponer una situación de riesgo para constatar lo aprendido por los niños en su forma de responder al cuestionamiento.)



Se recomienda al docente establecer contacto visual con los niños, formular los cuestionamientos en forma clara y precisa, motivar a todos los niños a participar, y estar atento a las respuestas.

Previsión de recursos:

- Revistas y periódicos para recortar imágenes.
- Materiales gráfico-plásticos.



Relevancia de estos aprendizajes

En estos primeros años de edad es necesario propiciar en los niños la promoción y cuidado de su salud, para que aprendan a realizar acciones de autocuidado de su persona y empiecen a tomar conciencia de las acciones que pueden colocarlos en riesgo o dañar su salud.

Por ello, es importante en la escuela ofrecer con frecuencia situaciones de aprendizaje que permitan a los alumnos practicar medidas de salud y seguridad personal y colectiva, además de que aprendan a tomar decisiones que estén a su alcance para cuidarse a sí mismos, prevenir riesgos y evitar situaciones de peligro.

Es importante promover en la escuela espacios en los que los niños conversen, dialoguen y reflexionen sobre estos temas para que tomen conciencia de sus riesgos y puedan, además de practicar habitualmente medidas de prevención de riesgos, ser capaces de pensar y promover entre sus compañeros acciones de prevención. Por lo que es recomendable que desde el aula el docente propicie la participación de los niños en el establecimiento de reglas de seguridad, y el trabajo en forma transversal para la promoción de actitudes de respeto y cuidado entre compañeros y con los adultos.

Situación de aprendizaje 1º Grado. “Cómo son nuestras familias”

Descripción general. En esta situación se da prioridad a los campos de formación Exploración y conocimiento del mundo (Cultura y vida social) y Desarrollo personal y social (Identidad personal), como campos que se considera oportuno abordar en primer grado de preescolar, por ser este el primer momento en que el niño se integra a una unidad socializante fuera de su familia de origen, y empieza a identificar y comprender que existen familias diferentes a la suya entre sus compañeros de grupo, con los que va aprendiendo a convivir.

Se sugiere abordar como eje transversal la educación para la diversidad, en un marco de valores para la convivencia.

Es un contenido relevante que puede ser abordado en los tres grados de preescolar, variando el nivel de complejidad y la duración de actividades, así como de las consignas de trabajo.



CAMPOS FORMATIVOS	APRENDIZAJES ESPERADOS
Exploración y conocimiento del mundo (Cultura y vida social).	Identifica semejanzas y diferencias entre su cultura, su familia y la de sus compañeros (roles familiares, formas de vida, expresiones lingüísticas, festejos, conmemoraciones).
Desarrollo personal y social (Identidad personal).	Habla acerca de cómo es él o ella, de lo que le gusta o disgusta de su casa, de su ambiente familiar y de lo que vive en la escuela.

Recomendaciones didácticas. Los textos en los recuadros son una propuesta que apoya la intervención del docente para generar los aprendizajes planteados.

Desarrollo de la situación.

Inicio

El docente organiza a los niños en semicírculo y les propone conversar acerca de sus familias a partir de los siguientes planteamientos:

- ¿Qué es una familia?
- ¿Con qué familiares vives?
- ¿Cómo es tu familia?
- ¿Qué actividades realizan juntos?

Secuencias de actividades

- Se recomienda organizar a los niños en pequeños equipos y solicitar que cada uno muestre a sus compañeros las fotografías o dibujos de sus familiares.
- Solicita que haga una descripción con el apoyo de preguntas como:
 - ¿Quiénes están en la fotografía?
 - ¿Qué están haciendo?
 - ¿En dónde están?
- Solicita a los niños intercambiar sus comentarios acerca de las características de sus familias, identificando semejanzas y diferencias entre unas y otras.
- Visitan algunas casas de los alumnos del grupo, que vivan cerca de la escuela.
- Al regresar de la visita, en la escuela, el docente propicia el intercambio de información enfatizando semejanzas y diferencias.
- Elaboran un mural sobre “*Cómo es mi familia*” con las fotografías o dibujos, también se pueden incluir mensajes cortos que les gustaría transmitir con sus compañeros de otros grupos.
- Colocar el mural en un lugar visible.

Para concluir

El docente promueve la reflexión y evaluación con los niños, a fin de identificar lo que aprendieron y las dificultades a las que se enfrentaron:

- ¿Qué aprendieron?
- ¿Qué más les gustaría conocer sobre las familias?
- ¿En qué se parecen las familias?

Previsión de recursos

- Fotografías o dibujos de sus familias.
- Prever los domicilios a visitar.
- Prever medidas de seguridad durante el recorrido en las casas que se visitarán.



Relevancia de estos aprendizajes

La identidad es un aspecto del desarrollo emocional y social que el niño construye a partir de las experiencias que establezca con su entorno físico y social.

La búsqueda de identidad es una labor compleja que requiere esfuerzo, por tanto no se descubre sino que se construye desde uno mismo; en esta labor intervienen varios elementos, como los de percepción, que van relacionados con la percepción de los otros, con la comparación de diferencias y semejanzas, etcétera; elementos conceptuales que están relacionados con la representación mental que cada uno tiene de sí mismo y los elementos emocionales, que están relacionados con la valía y la autoestima.

En este nivel educativo compete a la escuela proveer de diversas experiencias que posibiliten al niño la socialización, es decir que le faciliten su paulatina integración en la sociedad, lo cual se realiza progresivamente a partir del autoconocimiento y de la interrelación con el mundo social (escuela, grupo de amigos, familia, etc.), esto al mismo tiempo le permitirá desarrollar capacidades intelectuales y afectivas.

Las experiencias que propician el desarrollo de la identidad personal brindan también la posibilidad de favorecer o propiciar el desarrollo de capacidades del niño vinculadas con la comprensión de su mundo social.

Situación de aprendizaje

1er Grado. “Juguemos a hacer experimentos”

Descripción general. La siguiente situación se centra en ofrecer oportunidades diversas para que los niños experimenten y desarrollen sus habilidades de razonamiento y expresión. Se articulan aprendizajes de los campos formativos Exploración y conocimiento del mundo: mundo natural y expresión y Apreciación Artísticas: Expresión y apreciación visual. La propuesta se origina en los intereses y capacidades de los niños. Por una parte, su avidez constante por saber más acerca de su mundo y de todo lo que hay en él; por la otra, su percepción, imaginación, inventiva e imaginación que recrean en cada oportunidad.

Aprovechar lo anterior puede contribuir a obtener experiencias de aprendizaje a partir de un planteamiento recreativo. Se trata, además, que el docente adquiera confianza al realizar este tipo de actividades con los niños pequeños. Si se toman las precauciones y los cuidados debidos, el desarrollo de la situación será de aprendizajes múltiples, interesantes y lúdicos, constituyendo una forma distinta de acercar al niño a la ciencia y el arte.

CAMPOS FORMATIVOS	APRENDIZAJES ESPERADOS
Exploración y conocimiento del mundo. Mundo natural.	Especula sobre lo que cree que va a pasar en una situación observable; por ejemplo, al hervir agua, al mezclar elementos como agua con aceite, con tierra, con azúcar y observa las reacciones y explica lo que ve que pasó.
Expresión y apreciación artísticas. Expresión y apreciación visual.	Experimenta con materiales, herramientas y técnicas de la expresión plástica como acuarela, pintura dactilar, acrílica, collage, crayones de cera.

Recomendaciones didácticas. Los textos en los recuadros son una propuesta que apoya la intervención del docente para generar los aprendizajes planteados.

Desarrollo de la situación

Inicio



Organice a los niños en medio círculo cercanos a usted para que observen el material con el que van a trabajar. Propicie un diálogo afectivo y de confianza para que planteen sus ideas o conocimientos. Escúchelos con paciencia y atención.

Comente a los niños que jugarán a experimentar con los materiales. Haga algunas mezclas para que las observen, pida ayuda a algunos de ellos. Por ejemplo: arcilla y gotas de glicerina, arcilla y gotas de agua, arcilla y agua suficiente para darle consistencia de barro. Antes y después de experimentar haga preguntas, ofrezca tiempo para que respondan y contrasten lo que pensaban y lo que observaron después. Algunas preguntas pueden ser las siguientes.

- ¿Qué creen que suceda al poner estas gotas de glicerina en esta tierra?
- ¿Cambia su color?
- ¿Sucede lo mismo si la mezclamos con gotas de agua?
- ¿Se mojará toda? ¿Cómo es su consistencia; dura, suave, áspera...?
- ¿Cuántos recipientes se necesitan para mojar toda la tierra?
- Y si la mezclo con... ¿cuál es el resultado...?

Secuencia de actividades



Procure un espacio cómodo y organice pequeños grupos. Auxíliese del apoyo de un adulto. Recomiende a los niños que utilicen pequeñas cantidades. Proporcione recipientes suficientes para que en ellos hagan las mezclas y tenga a la mano recipientes para cuando los niños requieran enjuagarse las manos.

Invítelos a que ellos experimenten lo que usted hizo con la ayuda de algunos niños; ya sea que lo hagan solos o con los de su pequeño grupo. Dé tiempo para que hagan sus propias mezclas, observen lo que sucede y hagan sus descubrimientos y comentarios al interior.



Incorpore materiales distintos en cada equipo. Dada la edad de los niños, procure estar atenta en aquellos que no se animan; ofrezca confianza, plantéeles preguntas para que promuevan la búsqueda de respuestas. Invítelos a comprobarlas experimentando. Procure conservar las masas resultantes de las mezclas en otros recipientes, incluyendo las que hizo al inicio.

Animelos a que elaboren sus propios experimentos con otros materiales: ofrezca tiempo para que hagan sus mezclas, observen lo que sucede y hagan sus descubrimientos y los planteen a través de explicaciones sencillas. Antes de que inicien plantee preguntas parecidas a las sugeridas anteriormente.



Organice un área donde concentre las masas resultantes para estén al alcance de los niños. Incorpore en pequeñas cantidades otras que sean útiles para modelar masa, plastilina y otras.

Proponga experimentar con diversos materiales para descubrir cuál es mejor para modelar. Antes de que inicien, haga preguntas como las siguientes.

- ¿Qué sucede al mezclar la tierra con la plastilina?
- ¿Cambia el color de la masilla blanca si la mezclo con la roja?
- ¿Con cuáles mezclas queda una masa suave?
- ¿Con cuáles mezclas queda dura?
- ¿Qué masas se pueden deshacer al frotarlas?
- ¿Con cuáles se pueden modelar objetos?



Organice a los niños en medio círculo que puedan observarle. Solicite que le ayuden aquellos que aún no lo hacen o bien, aproveche para atraer a los niños que presentan mayor dificultad en sus habilidades sociales.

Proponga a los niños a elaborar masillas de colores para que tengan más materiales para modelar. Elabore usted masilla de harina, sal y agua. Divídala en dos o tres partes y a cada una agregue un color natural distinto. Pida ayuda de algunos niños.



Organice a los niños en pequeños grupos para que en cada equipo hagan masillas de colores. Enfatice en la importancia de cooperar en conjunto para obtener el producto común, las masillas. Con ayuda del adulto monitoree los equipos para que mezclen las cantidades asignadas y se obtenga la consistencia adecuada para modelar. En caso de requerir ayuda proporciónela.

200

Elaboración de masillas de colores



Concentre en un área otros materiales para modelar y para que sean utilizados por los niños. El desarrollo de estas actividades le brinda un valioso espacio para observar ritmos de aprendizaje, conocimientos, habilidades, formas en que se relacionan los niños, rasgos particulares de algunos en especial que no haya identificado. En el inicio de experiencias con el modelado, los niños pequeños requieren de tiempo para experimentar y explorar lo que pueden hacer; con el tiempo podrá enseñar las técnicas para decorar o unir piezas. Aliéntelos a esforzarse y respete sus producciones.

Invite a los niños a montar una exposición con figuras modeladas por ellos. Anímelos a usar otros materiales, además de las masillas, para que experimenten el modelado con todas ellas y descubran la que les resulte más cómoda para sus creaciones. Dé tiempo suficiente para que elaboren más de una figura.

Para finalizar o concluir



Anote las decisiones que tomen los niños para la organización y si hay diferencias, recurra al consenso por el voto. Promueva su creatividad e imaginación, por ejemplo que la exposición sea en un área fuera del salón, que las figuras se distribuyan en formas distintas, en árboles, colgadas, etc. De ser necesario, pida ayuda de algunos padres para ello. Recuérdelos a las familias visitar la exposición y asistir a la evaluación. En ésta, ayude a los padres a reconocer los logros que identificaron en los niños.

Organizar exposición de figuras. Anime a los niños a decidir dónde y cómo colocarán las figuras; si cuentan con espacios amplios, jardín, arenero, patio, etc. Proponga elaborar una cédula de información, como en los museos: nombre de la pieza, materiales con que se elaboró.

Evalúe con los niños sus experiencias: qué descubrieron, cómo pensaban antes y cómo después de experimentar, qué dificultades tuvieron, cómo las resolvieron, qué aprendieron y cómo se sintieron, qué les agradó y lo que no, por qué, etc. Invite a los padres a reconocer a los niños, que vaya más allá de calificarlo como algo que hicieron “bien” o que está “bonito”.

Previsión de recursos

- Explique previamente a los padres lo que harán y para qué. Pida su cooperación para que algunos lo apoyen en el desarrollo: al experimentar, escribir las cédulas, montar la exposición. Invítelos desde el inicio a la exposición y a la evaluación que hará con el grupo.
- Para mezclar: goteros, tazas o medida de 250 ml, recipientes de plástico, palitas o cucharas para mezclar, delantales, protectores para mesas, pintura vegetal, gotero con pintura no tóxica, sal, harina, arena, arcilla, polvo como talco, plastilina, glicerina, jabón líquido, agua, etcétera.
- Masas: plastilina, masillas de harina y sal, masa de azúcar *glass*; masa comercial para modelar, etcétera.



Relevancia de estos aprendizajes

Los niños desde pequeños construyen sus propias explicaciones acerca de su realidad. Lo que refuerza la inclusión de actividades de aprendizaje, encaminadas al desarrollo de habilidades de indagación científica, así como al conocimiento y comprensión de su mundo físico y biológico; “hacer observaciones, plantear preguntas, examinar libros y otras fuentes de información para ver lo que ya sabe...planear investigaciones, usar herramientas para reunir, analizar e interpretar datos; proponer respuestas...y comunicar los resultados”. (Seefeldt, Carol y Barbara Wasik (2005) *Preescolar: los pequeños van a la escuela*, México, SEP (Biblioteca de Actualización del Maestro, p.280).

Se trata de ayudar a los niños a que se den cuenta de que saben, de que ellos construyen teorías, y que esas teorías las pueden poner en juego para saber si sirven o hay que modificarlas para dar una explicación a lo que se pregunta de su realidad. La ciencia se aprende experimentando con la realidad y los niños de tres años requieren que el docente le ofrezca todo tipo de oportunidades al respecto.

Los niños poseen capacidades que es importante potenciar a través de las actividades vinculadas al arte; sensibilidad, creatividad, curiosidad, espontaneidad, imaginación. Además de que el arte es una herramienta básica para el desarrollo del pensamiento del niño, el lenguaje oral y escrito y sus formas de entenderse y conocerse a sí mismo. Al crear arte y hablar de él, el niño está desarrollando símbolos y su uso. Por todo lo anterior es esencial todo tipo de experiencias de aprendizaje vinculadas a la expresión y apreciación del arte, desde luego, aprovechando el placer del niño por ésta.

Situación de aprendizaje

2o Grado. “Creación y exposición de juguetes”

Descripción general. En esta situación se abordan los campos formativos de Lenguaje y comunicación (Lenguaje oral) y Expresión y apreciación artística (Expresión y apreciación visual), con el fin de promover el desarrollo de las capacidades de los niños para comunicarse con sus compañeros y con los adultos; con una mayor capacidad para conversar y dialogar con los otros; narrar haciendo uso del vocabulario preciso; con un ordenamiento verbal de las secuencias de ideas y empleando enunciados estructurados.



Se pretende también que el alumno cuente con la capacidad para expresar oralmente sus sentimientos, ideas, preferencias y fantasías de una forma creativa mediante la representación plástica (creación de un juguete); y sea capaz de explicar y compartir con sus compañeros las ideas que quiso expresar con su creación artística.

Se recomienda trabajar, de forma transversal, el acercamiento al arte y la cultura, fomentando el desarrollo de la sensibilidad artística, al observar e interpretar sus creaciones artísticas y las de sus compañeros; y la oportunidad de recuperar tradiciones a través juegos o juguetes que ya son parte de una historia.

- ¿Quién te lo regaló o cómo llegó a ti?
- ¿Cómo es tu juguete?
- ¿De qué materiales está elaborado?



Es importante recordar a los niños que deben esperar su turno para hablar, escuchar atentos a sus compañeros y solicitar la palabra. Propiciar que los niños se expresen con un vocabulario convencional.

Secuencias de actividades

- El docente invita a los niños a organizarse en equipos de tres o cuatro.
- Solicita que en cada equipo platicuen acerca de cómo juegan con su juguete preferido.



El docente debe estar pendiente de lo que se conversa en cada equipo para orientar el intercambio de vivencias entre los niños y propiciar que todos se expresen y se escuchen con atención.

Propicie que en todo momento los niños se expresen con enunciados secuenciados y precisos, empleando riqueza de vocabulario al describir y utilizando con precisión expresiones de tiempo y lugar. Anímelos a participar, procurando que todos expresen sus preferencias.

- Pida a los niños traer a la escuela su juguete preferido, para presentarlo a sus compañeros.



Es importante recuperar distintos momentos para trabajar en áreas abiertas de la escuela, para dar mayor libertad de movimiento y desplazamiento a los niños, y no tenerlos toda la jornada de trabajo dentro del aula.

- Describir a sus compañeros y exponer el juguete que trajo de casa, exponiendo el motivo por el cual es su preferido.



El docente anima a los niños para que en su narración organicen cada vez mejor sus ideas, de forma progresiva secuenciada y precisa, utilizando expresiones de lugar y tiempo.

- Proponga a los niños que cada uno elabore un nuevo juguete con materiales de reciclaje e invítelos a utilizar una amplia variedad de materiales y herramientas que posibiliten expresar su creatividad, ideas y fantasías.



Permita que cada uno de los niños proponga libremente la obra que realizará, acercándose a ellos de forma individual para animarlo a enriquecer su producción, expresando sus sentimientos, y auxiliándolo en el uso de las herramientas y técnicas de expresión plástica. Permita a los niños experimentar libremente con los materiales e incentíVELO a desplegar su creatividad.

- Proponga a los alumnos que completen su juguete en casa con el apoyo de sus padres o responsables de su atención, y que al día siguiente puedan traerlo a la escuela para mostrarlo a sus compañeros. Pida a los niños que en casa platiquen a su familia sobre el trabajo realizado en el aula y pidan ayuda para completar su obra.
- Retome la actividad al día siguiente, pidiendo a los niños que escojan y adecúen un espacio en el aula, o en otro lugar del plantel, donde coloquen los juguetes recién elaborados (a manera de exposición), para que todos los compañeritos puedan verlos. Invite a los niños a que expliquen y compartan con sus compañeritos las ideas personales que quisieron expresar con su creación artística.
- Promueva que cada uno de los niños tenga la oportunidad de observar e interpretar las creaciones artísticas de sus compañeros.
- Proponga al grupo invitar a compañeritos de otros salones, para que visiten la exposición de juguetes, y pida a los niños del grupo de creadores de los juguetes que los muestren a sus otros compañeros y les expliquen cómo los elaboraron.



Se recomienda al docente establecer contacto visual con los niños, formular los cuestionamientos en forma clara y precisa, motivarlos a participar, y estar atento a las respuestas de los niños.

Para concluir

- Preguntar a los niños, ¿qué les gustó más del trabajo realizado y por qué? ¿cómo se sintieron? ¿qué fue más fácil hacer? ¿qué fue más difícil? ¿qué juguete les gustó más?

Previsión de recursos

- Recolectar variedad de materiales para reciclar (envases, cajas, tapas, botellas, etc.); acuarelas, pinturas, crayones, lápices de colores, pegamento, hojas de colores, palitos de madera, corcholatas, popotes, estambres, tijeras, entre otros.
- Invitar con anticipación al grupo que visitará la exposición.



Relevancia de estos aprendizajes

El uso del lenguaje oral tiene una alta prioridad en la educación preescolar, porque permite a los niños comunicarse para expresar sus sentimientos, necesidades y deseos. Con el desarrollo de estos aprendizajes se pretende que las niñas y los niños sean capaces de explicar y compartir con sus compañeros lo que sienten, piensan y saben de forma creativa.

A esta edad los niños necesitan contar con una amplia oportunidad de vivencias y experiencias para manipular materiales gráficos y plásticos que les permitan desarrollar su capacidad para expresar sus sentimientos, ideas y fantasías de una forma creativa mediante la representación plástica, y que a la vez sean capaces de explicar y compartir con sus compañeros las ideas que quisieron expresar con su creación artística, empleando enunciados cada vez más estructurados, con el uso de un vocabulario preciso y un ordenamiento verbal de las secuencias de ideas.

Se parte de la consideración de que los niños y niñas desde sus primeros años pueden desarrollar su capacidad para expresar de forma creativa sus pensamientos y sentimientos mediante lenguajes artísticos, al combinar colores y formas para expresar sensaciones recurriendo a la imaginación y a la fantasía.

También se espera que a esta edad los niños desarrollen las capacidades de observación, escucha, conversación y diálogo con sus compañeros, para que sean capaces de observar e interpretar las creaciones artísticas del grupo; así como de reconocer semejanzas y diferencias con las producciones de los demás, para ir construyendo su propia identidad, a la vez que aprenden a reconocer, apreciar, respetar y aprender de las diferentes formas de expresión de otros niños.

Situación de aprendizaje

2° Grado. “Escribiendo cuentos o anécdotas de nuestras familias”

Descripción general. En esta situación se aborda el campo formativo de Lenguaje y comunicación (Lenguaje escrito), con la intención de ofrecer a los niños, desde los primeros años de vida escolar, diversas experiencias de acercamiento y exploración a libros y materiales gráficos variados, y dar la oportunidad de acercamiento al lenguaje escrito, a partir de interpretar diversos textos: informativos, literarios y descriptivos (libros, cuentos, revistas, diccionarios, recetarios, entre otros).

Se pretende dar oportunidad a los niños de acercarse a una amplia diversidad de textos que les permitan la exploración y el conocimiento de diversas formas de cultura y vida social, en esta situación particular, referidas a la diversidad de familias; a partir

del campo formativo Exploración y conocimiento del mundo (Cultura y vida social).

Se recomienda abordar como contenido transversal la educación en, con y para la diversidad, pues es en el ámbito escolar, que el niño empieza a identificar que existen otros tipos de familias, con rasgos similares pero también diferentes a la suya; y aprende a reconocer, respetar y apreciar esta diversidad cultural. El docente podrá apoyarse en algún programa estatal o nacional que recupere este contenido, desde una mirada de aprecio a la diversidad y la identidad cultural. Estos contenidos son pertinentes para alumnos de tercer grado de preescolar.



CAMPOS FORMATIVOS	APRENDIZAJES ESPERADOS
Lenguaje y comunicación (Lenguaje escrito).	Explora diversidad de textos informativos, literarios y descriptivos y conversa sobre el tipo de información que contienen a partir de lo que ve y supone.
Exploración y conocimiento del mundo (Cultura y vida social).	Reconoce que pertenece a grupos sociales de familia, escuela, amigos y comunidad.

Recomendaciones didácticas. Los textos en los recuadros son una propuesta que apoya la intervención del docente para generar los aprendizajes planteados.

209

Desarrollo de la situación

Inicio

- Se propone organizar a los niños en dos o tres equipos.
- El docente presenta a los niños distintos tipos de portadores de textos (cuento, historieta, revista, periódico, entre otros). Les comenta que le gustaría mostrárselos y platicar para qué sirven o qué información pueden encontrar en ellos, explicando de manera sencilla qué tipo de información contienen (si son noticias, recetas, o se trata de un diccionario, cuento u otro tipo de libro).

Secuencias de actividades

- El docente provee de una amplia variedad de materiales escritos a cada equipo de trabajo e invita a los niños a interactuar con los materiales. Después de un breve periodo de tiempo les solicita que busquen imágenes, historias o noticias referidas a la familia; con cuestionamientos tales como:
 - “Aquí tenemos materiales escritos, véanlos, pueden tomarlos para que los conozcan”.
 - “Les propongo que busquemos información o imágenes sobre familias”.



Es importante promover que los niños manipulen, revisen y comenten acerca del contenido de los materiales escritos, y posibilitar un diálogo entre ellos sobre el tipo de información que éstos contienen. Será necesario ofrecer tiempo para la exploración e intercambio de comentarios de lo que lo alumnos han encontrado.

- Para apoyar el diálogo y la revisión de los materiales, el docente pregunta a los niños:
 - ¿Las imágenes que encontraron en unos y otros materiales son iguales?, ¿en qué?
 - ¿Qué diferencias encontraron entre éstas?
 - ¿Están escritos igual?
 - ¿Todos tienen fotografías, ilustraciones, dibujos, etcétera?



Se debe considerar el ritmo de aprendizaje de los niños, sus saberes y necesidades a partir de lo que expresan. Cuando se solicite la argumentación de los niños, el docente debe ofrecer el tiempo y la oportunidad para promover la participación pero ante todo la escucha y la posibilidad de generar retroalimentación con el grupo.

- El docente lee al grupo un cuento breve referido a la familia e, inmediatamente después, una noticia de un periódico o revista referida al mismo tema y de preferencia ilustrada con imágenes; enseguida lee una definición de familia en el diccionario (procurando presentar como máximo tres tipos de texto, por la corta edad de los niños).
- Pregunta al grupo ¿en qué son iguales los textos? ¿en qué se diferencian? Y conversan conjuntamente acerca del tipo de información que contienen los textos, sus semejanzas y diferencias, concluyendo que en el cuento se disfruta, y que las revistas, periódicos y diccionarios son informativas.



Los fragmentos deben tomarse directamente de los textos presentes y ser claramente representativos de los portadores. El docente debe intervenir propiciando que los alumnos identifiquen y nombren las diferencias entre distintos portadores textuales a partir de sus características gráficas..

- El docente propone a los alumnos invitar al día siguiente a alguien de su familia para que asista a alguna actividad de puertas abiertas en el aula, con el fin de que los ayuden a “escribir” cuentos, anécdotas o relatos breves de algún suceso curioso o divertido que hayan vivido en su familia (suceso, acontecimiento, historia, historieta, cuento, chiste o relato). También se les invita a traer dibujos, recortes de revistas o periódicos para ilustrar sus trabajos.
- Al día siguiente, en la actividad de puertas abiertas, será necesario proveer a los participantes de materiales gráficos y plásticos, así como de hojas de papel diversas para la elaboración de cuentos o historias de sus familias.



Se proporcionarán diversos materiales gráficos plásticos para escribir e ilustrar una historia, dejando a cada niño-familiar, decidir si su obra será “imaginativa” o “una experiencia o anécdota de la vida cotidiana”. Propiciar que entre las propuestas de los papás se diseñen diversos portadores de texto. Prever el caso de algunos niños que asistan sin ningún acompañante, para apoyarlos en la realización de su trabajo.

- Una vez concluidas las producciones literarias, se debe proponer al grupo intercambiarlas, para que todos las puedan observar, comentar y leer en voz alta.

Para concluir

- En plenaria con los niños, y con familiares invitados, el docente plantea algunas preguntas, por ejemplo:
 - ¿Les gustó la actividad? ¿por qué?
 - ¿Qué aprendieron?
 - ¿Les gustaría en otra ocasión jugar nuevamente a escribir cuentos o historias?

Previsión de recursos

- Diversos ejemplares de material impreso (cuento, historieta, cartel, periódico, revista, carta, instructivo, anuncios publicitarios, recetario de cocina, diccionario, entre otros).

- Diversidad de materiales gráfico plásticos, recortes de revistas y periódicos y distintos tipos de papeles para la elaboración de sus cuentos o historias.
- Invitación a un familiar cercano al niño para que lo acompañe en la actividad.



Relevancia de estos aprendizajes

Con el dominio de estos aprendizajes se espera que el alumno sea capaz de conocer, explorar e identificar que existen diversos tipos de textos que contienen distintos tipos de información y distinga las características gráficas y de lenguaje que se emplea en cada uno de ellos.

Lo anterior implica que el niño desarrolle paulatinamente esta competencia comunicativa a partir de favorecer experiencias de aprendizaje que lo familiaricen con el lenguaje escrito, al interactuar, explorar y conocer diversos tipos de textos que se usan en la vida cotidiana y en la escuela, al tiempo que se fomente su interés por conocer e interpretar los contenidos en la medida en que aprende a encontrar sentido y significado a lo que “lee”.

El acercamiento a la lectura es un logro que no sólo depende de habilidades específicas, sino de oportunidades relacionadas con el desarrollo y los avances cognitivos. Por esto, siendo la lectura una actividad compleja, los niños necesitan un entorno que ofrezca un apoyo muy sólido y oportunidades variadas para aprovechar cada una de las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, en esto, los familiares cercanos pueden ser de gran ayuda.

Se espera que los niños entiendan cómo funcionan los libros y los textos impresos, que conozcan las partes de un libro y sus funciones, y que lo que está escrito en las páginas representa las palabras que pueden leerse y tener significado. Que empiecen a distinguir varias formas y propósitos de lo impreso a partir de su acercamiento a diversos portadores de texto, desde cartas personales hasta textos literarios, como cuentos, poemas, novelas, o textos no literarios, por ejemplo; adivinanzas, periódicos, diccionarios, recetarios, anuncios publicitarios, etcétera.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

3er Grado. “Conozcamos cuanto medimos”

Descripción general. En esta situación se abordan dos campos formativos: Pensamiento matemático (Forma, espacio y medida) y Lenguaje y comunicación (Lenguaje oral), ambos contenidos prioritarios a trabajar con los alumnos, para que desarrollen capacidades básicas para la vida y para el logro del perfil de egreso de educación básica. Es fundamental ofrecer a los niños y niñas amplia diversidad de oportunidades de aprendizaje a partir de su propio cuerpo que lo lleven a construir nociones matemáticas sobre forma, espacio y medida, utilizando en un inicio unidades no convencionales para resolver problemas que impliquen medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempos e identifique y aprenda a utilizar algunos instrumentos de medición.

Para el logro en el desarrollo de estas capacidades, es fundamental desarrollar a la par las capacidades de expresión a través del lenguaje oral que le posibiliten dialogar con los otros, proponer ideas y escuchar las de los otros para resolver problemas sencillos que impliquen medición. Por ejemplo, tener la capacidad para comprender y explicar los pasos o procedimientos seguidos para llegar a resultados correctos. Por esto, se propone trabajar de forma articulada con el lenguaje oral este contenido matemático.

Se propone abordar estos contenidos en el tercer grado de preescolar, con la intención de avanzar con los niños en el uso de instrumentos de medición al tiempo que desarrollen la capacidad en el manejo de diversas formas de registro gráfico sobre los datos encontrados, utilizando marcas, símbolos y números convencionales. Sin embargo, es importante que en los grupos de primero y segundo grado se propongan diversas actividades que lleven a la aproximación paulatina de este tipo de estimaciones de forma, espacio y medida.

Se trabajará como contenido transversal, el tema de la convivencia, para trabajar de forma permanente hábitos de cortesía, respeto y escucha hacia los compañeros del grupo.

CAMPOS FORMATIVOS	APRENDIZAJES ESPERADOS
Pensamiento matemático (Forma, espacio y medida).	Realiza estimaciones y comparaciones perceptuales sobre las características medibles de sujetos, objetos y espacios. Elige y argumenta qué conviene usar como instrumento para comparar magnitudes y saber cuál (objeto) mide o pesa más o menos, o a cuál le cabe más o menos.
Lenguaje y comunicación (Lenguaje oral).	Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros. Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula; proporciona ayuda durante el desarrollo de actividades en el aula.

Recomendaciones didácticas. Los textos en los recuadros son una propuesta que apoya la intervención del docente para generar los aprendizajes planteados.

Desarrollo de la situación

Inicio

- Organización de los niños en torno al docente.



Se recomienda realizar la actividad en un espacio abierto para que los niños tengan la posibilidad de organizarse y desplazar su cuerpo con facilidad.

- El docente inicia la actividad comentando con los niños acerca de las formas de medidas y su utilidad en la vida cotidiana, del tema. Propiciar la conversación con algunos cuestionamientos:
 - ¿Sabes lo que es medir?
 - ¿Qué cosas podemos medir?
 - ¿Para qué las medimos?

- ¿Con qué las podemos medir?
- ¿Qué diferencias hay entre medirlas de una u otra forma (de acuerdo con lo que ellos propongan en los cuestionamientos)?

Secuencias de actividades

- A continuación, el docente plantea la situación problemática: medir las estaturas de todos los alumnos del grupo. Plantea al grupo:
 - ¿Cómo podemos saber con precisión quienes de ustedes son los más altos, los más bajos o los medianos del grupo?



Permitir que los niños se expresen libremente, insistiéndoles el docente que se requiere de datos precisos. Propiciar que todos los niños expresen su punto de vista, en forma ordenada y escuchando a los demás.

- Después de las participaciones de los niños, el docente les indica que para medirse no podrán emplear ningún instrumento formal de medida, por lo que ellos deberán seleccionar un objeto con el que piensen tomar la medida que se les solicita.
- Cuestiona a los niños: ¿con que otro objeto podríamos medir?
- Después de escuchar a los niños, los invita a tomar las medidas de sus estaturas empleando distintos objetos: una tira de cartoncillo, un lápiz, un cordón y con sus manos.
- Les propone organizarse en cuatro equipos, y pide que cada uno de éstos elija una forma de medida. Los invita a que parados al lado de una pared o muro del patio, con gises de colores marquen sus alturas para después poder medirlas.



Es importante que el docente, antes de dar a los niños las consignas para el desarrollo de la actividad, siempre escuche y propicie lo más posible su participación, para evitar anticipar soluciones o respuestas que ellos mismos podrían ir dando, procurar en todo momento ponerlos en conflicto previo a darles ayudas o propuestas de solución. Propiciar en todo momento que los niños dialoguen en forma pacífica para resolver conflictos entre ellos, y propongan ideas y escuchen las de los otros, para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de la actividad.

- Permitir que los niños de cada equipo elijan un instrumento para medir y solicitarles que se midan, y que anoten sus resultados en una tabla de registro (ayudar a los niños a crear este registro). Se permite a los equipos que, en forma ordenada, vayan midiéndose con los distintos instrumentos de medida, y se registren en la tabla los datos encontrados.



En todo momento el docente estará monitoreando el trabajo de los equipos, para apoyarlos, verificar la precisión en el uso de los instrumentos de medición y cuestionarlos constantemente tanto en sus mediciones como en su forma de registro en la tabla. El desarrollo de la actividad es un momento propicio para que el docente observe a los niños, sus expresiones, razonamientos y deducciones, para propiciar el reto y razonamiento constante, así como el que todos los integrantes del equipo participen de la actividad.

- Al término de la medición al interior de los equipos, se pide que comparen los resultados al interior de su equipo y después los puedan compartir con los otros equipos, ayudándolos a que identifiquen similitudes y diferencias entre los datos obtenidos; realizándoles algunos cuestionamientos:
 - ¿Hay números iguales en sus tablas?, si los hay ¿a que se deben?
 - ¿Hay números diferentes? ¿A qué se debe que haya números diferentes? ¿Qué piensan de los distintos instrumentos de medición que emplearon? ¿Con cuál les gustó más medir?, ¿por qué?
 - ¿Con cuál menos les gustó?, ¿por qué?
 - ¿Algún instrumento les pareció más preciso?, ¿por qué?



Al realizar estos cuestionamientos es importante en todo momento llevar a los niños a la reflexión y el conflicto, así como a la claridad para expresarse frente a sus compañeros, utilizando vocabulario y términos precisos.

Para finalizar o concluir

- Para finalizar, el docente tomará la medida de altura de cada uno de los alumnos utilizando un metro, mostrando así a los niños un instrumento de medición formal, explicando la

unidad de medida de longitud que en este caso es el metro, y reflexionando con ellos sobre la utilidad de este instrumento para obtener datos con precisión y confiabilidad.



Se puede sugerir realizar la medición de otros objetos que se encuentren tanto en el patio como en el salón, en la casa o en cualquier otro objeto que sea susceptible de ser medido. Invitarlos a que realicen esta actividad en casa y la platicuen con sus padres o personas con quienes vivan en casa.

Previsión de recursos:

- Instrumentos de medida, tiras de papel, listones, lápices, metro.
- Hojas de papel, lápices, gises para elaboración de tablas de registro de datos.

217



Relevancia de estos aprendizajes

En estos primeros años es necesario propiciar que los niños una amplia diversidad de actividades matemáticas espontáneas y ayudarles a desarrollar el razonamiento y la abstracción; con base en colocarlo en situaciones de aprendizaje cotidianas que le impliquen ponerlo en conflicto para la resolución de problemas, es decir, situaciones en las que no se le dé una solución anticipada, sino que él mismo tenga que construirla con los referentes de que disponga, lo que le implicará un reto intelectual en el que tendrá que movilizar capacidades de razonamiento y expresión para dar una solución.

En esta edad, la construcción de nociones de espacio, forma y medida las podrá construir en la medida en que se propicie la manipulación y comparación de materiales, formas y dimensiones diversas, para construir la representación y el reconocimiento de sus propiedades a través del uso de medidas no convencionales.

Por lo que se hace importante en la escuela ofrecer frecuentes situaciones de aprendizaje que le permitan experimentar y buscar explicaciones, a partir de procesos reflexivos individuales y confrontando con los razonamientos y explicaciones de sus compañeros. El docente deberá diseñar situaciones retadoras, al tiempo que permita acceder a los espacios necesarios para la experimentación de los niños y la expresión de sus razonamientos, propiciando que busquen y experimenten sus propias soluciones a los problemas presentados.



En relación con la medida, los niños van descubriendo las propiedades del sistema formal de medición al utilizar unidades informales o arbitrarias (pueden ser unidades corporales, manos, pies, u objetos cotidianos para ellos: listones, bloques, lápices ...); y éste debe ser un proceso continuo, empezando a medir objetos cotidianos. La medición es un proceso complejo que incluye muchos atributos, como el número y las unidades, la unidad apropiada, y la respuesta exacta y aproximada, por lo que el nivel de comprensión del niño sobre estos conceptos de medición se desarrolla de manera paulatina a través de muchos años; por lo que las experiencias de aprendizaje que el jardín de niños propicie serán enriquecedoras para la aproximación a este proceso reflexivo en los niños.

Es importante promover en la escuela espacios en que los niños tengan la oportunidad de conversar, dialogar y reflexionar sobre estos temas, proponiendo ideas y escuchando las de los otros para establecer acuerdos pacíficos que los lleven al desarrollo de las tareas asignadas.

Para el despliegue de estas capacidades para la vida, una herramienta fundamental en los niños a esta edad es el lenguaje oral, pues le permitirá, mediante un vocabulario convencional expresar y dar a conocer lo que saben y piensan.

Situación de aprendizaje

3er Grado. “El libro de mis sentimientos”

Descripción general. Situación de aprendizaje en la que se abordan los campos formativos Lenguaje y comunicación (Lenguaje escrito) y Desarrollo personal y social (Identidad personal), como contenidos prioritarios para el perfil de egreso de este nivel educativo, referidos en el desarrollo de capacidades de comunicación y sensibilización artística. Es necesario que los alumnos desarrollen estos ámbitos con la intención de que desde esta edad aprendan a conocerse, a identificar sus sentimientos, a autorregular su conducta y a comunicarse de forma asertiva con los demás. También es importante en estos procesos de socialización en la escuela, que los niños aprendan a reconocer y a ser empáticos con los sentimientos de sus compañeros, en una actitud de respeto y compañerismo.

Se puede aplicar también a alumnos de primero y segundo grados con indicaciones y consignas en las que se consideren las características y necesidades de los alumnos, y adecuando el nivel de complejidad de las actividades y consignas, al tiempo que les impliquen retos cognitivos. Se recomienda trabajar, de forma transversal, con programas cuya intención sea formar en valores para la convivencia y educación para la paz.



CAMPOS FORMATIVOS	APRENDIZAJES ESPERADOS
Lenguaje y comunicación (Lenguaje escrito).	Utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones de escritura y explica “qué dice su texto”. Diferencia entre la forma en que narra oralmente una historia y cómo decirla para hacerlo por escrito.
Desarrollo personal y social (Identidad personal).	Habla sobre cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no, aceptado o no; considera la opinión de otros y se esfuerza por convivir en armonía.

Sugerencias didácticas. Los textos en los recuadros son una propuesta que apoya la intervención del docente para generar los aprendizajes planteados.

Desarrollo de la situación

Inicio

- El docente invita a los niños a trasladarse al espacio de la biblioteca escolar para consultar el libro *El imaginario de los sentimientos de Félix*. En este cuento el personaje va narrando lo que le produce cada uno de sus sentimientos, como alegría, enojo, tristeza y miedo.



En caso de no contar con este título, el docente podrá auxiliarse de otro libro que aborde alguna temática similar, referida a la expresión de sentimientos.

- El docente organizará a los niños en semicírculo y les mostrará el libro; hará una lectura en voz alta, cuidando de establecer contacto visual con todos los alumnos. *Puede ir mostrando a los niños las ilustraciones, al tiempo que cuida que el grupo ponga atención en el acto de lectura.*

Secuencias de actividades

- El docente lee nuevamente a los niños, día a día una página del libro, con la intención de abordar en cada sesión un sentimiento diferente. Y los invita a expresarse:

¿Quién ha sentido lo que sintió el personaje? ¿En qué situaciones? ¿Qué hicieron las personas cercanas a ti cuando vieron la expresión de tu sentimiento? ¿Cómo piensas que te pueden ayudar los otros cuando te sientes así? ¿Cómo puedes ayudar tu a otro niño cuando se sienta así? ¿Por qué te sentiste así en esa ocasión?



El docente procurará brindar seguridad a los niños para que éstos manifiesten sus emociones, si hay algún niño que no quiera participar, es importante invitarlo a que lo haga después de sus compañeros, pues es importante que todos los niños participen; mostrará empatía ante las narraciones y expresión de sentimientos de los niños.

- El docente propone que cada niño elabore su propio cuento en el que exprese sus sentimientos, y hable sobre los sentimientos que va experimentando al ir leyendo cada página del libro, registrando lo que siente, cómo lo expresa, y de ser necesario, cómo lo controla, deteniéndose en cada lámina de su propio cuento durante esa semana.



El docente invita a los niños a traer recortes de revistas o fotografías en las que ellos u otros niños expresen sentimientos, esto como apoyo a sus escritos de cada sentimiento.

- Cada alumno irá escribiendo e ilustrando una página día a día, en la cual expresará el sentimiento trabajado ese día.



Durante el proceso de elaboración de textos el docente estará atento a intervenir, apoyando al niño cuando se lo pida para escribir “lo que dice su texto”. Respetará la producción de los niños, pero los apoyará si necesitan ayuda, por ejemplo, para escribir alguna palabra, también los orientará respecto a la estructura elemental de un texto escrito, por ejemplo, un título, el texto y la imagen.

- El docente irá guardando las creaciones de los niños para que, al final de la semana, las puedan integrar *El libro de sentimientos* de cada alumno.

- Una vez finalizadas las páginas que contendrá cada libro, se invitará a los familiares para que, desde casa, ayuden a su hijo a integrar y armar su libro (*elaborando las pastas, y dejando en libertad de engrapar, colocar broches, coserlo, agregarle algún detalle final o decorados, sin que esto implique gastos onerosos*).
- Al día siguiente, el docente propondrá al grupo realizar una lectura, en la cual cada alumno leerá al grupo su *Libro de sentimientos* en voz alta, y se invitará a los padres de familia a leer los libros escritos por el grupo.



Propicie que en todo momento los niños se expresen con enunciados secuenciados y precisos, empleando riqueza de vocabulario al describir y utilizando con precisión expresiones de tiempo y lugar. Anímelos a participar, procurando que expresen sus preferencias.

- Se invita a los niños a dejar los libros como parte de la biblioteca del aula, para que se puedan consultar a lo largo del ciclo escolar.



Intégrese por momentos breves en cada uno de los equipos para orientar el intercambio de vivencias entre los niños y propiciar que todos se expresen y escuchen con atención a sus compañeros.

Para concluir

- La actividad se finaliza con una breve asamblea en la que los niños expongan cómo se sintieron en el desarrollo de la situación de aprendizaje.



Se recomienda al docente establecer contacto visual con los niños, formular los cuestionamientos en forma clara y precisa, motivarlos a participar, y estar atentos a sus respuestas.

Previsión de recursos

- Recolectar ilustraciones de revistas y periódicos o fotografías o dibujos de niños expresando sentimientos.

- Materiales: acuarelas, pinturas, crayones, lápices de colores, pegamento, hojas de colores y tijeras.
- Cuento “El imaginario de los sentimientos de Félix” o algún otro de la Biblioteca Escolar que aborde una temática similar.
- Solicitar en la escuela el espacio de la biblioteca escolar, en caso de contar con ella.



Relevancia de estos aprendizajes

Los niños que están en edad para cursar tercer grado generalmente comienzan a regular sus emociones y a expresar sus sentimientos de manera socialmente aceptable; también empiezan a interiorizar conductas socialmente aceptadas.

Es recomendable ayudar al niño a expresar sus sentimientos con palabras, para contribuir a que la conducta, producto de sus emociones, se manifieste de manera aceptable socialmente, que no se agreda a sí mismo ni a los demás.

El docente estará atento a favorecer que el niño exprese e identifique emociones, que las comprenda, porque en la medida en que identifique y comprenda lo que siente podrá ir regulando sus emociones, y de esta manera enfrentará mejor las decepciones, frustraciones y sentimientos dolorosos.

Por esto es importante que el docente diseñe situaciones en las que se forman ambientes favorables para la expresión y comprensión de las emociones; que el niño hable y escuche a los otros, que socialice el dominio de estas emociones, que hable de cómo se siente, que reconozca cómo reaccionan los demás ante ello y cómo puede ayudar al control de sus emociones.

Debido a esto se propone el trabajo articulado con el lenguaje escrito, pues puede ser un medio alternativo para que el niño exprese sus emociones y aprenda a canalizarlas por otras vías de expresión: un medio gráfico o escrito.

El lenguaje escrito puede ser una alternativa más para que el niño exprese sus emociones y sentimientos, le brinda la oportunidad de transmitir mediante la escritura situaciones emocionales que evoca, y posibilita que encuentre en estas producciones escritas un uso más de los textos.

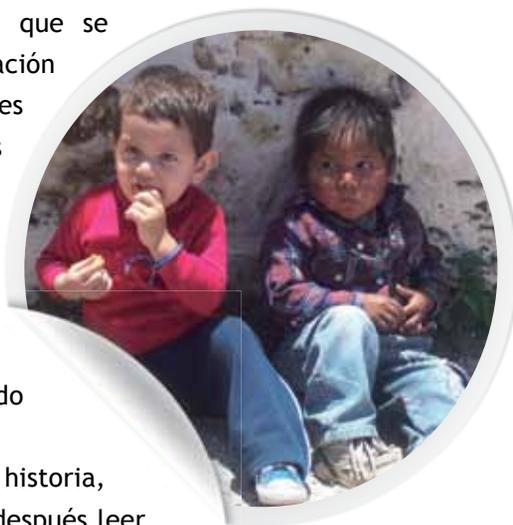
Situación de aprendizaje

3er Grado. “Escribiendo la historia de mi vida”

Descripción general. Situación de aprendizaje en la que se abordan los campos formativos: Lenguaje y comunicación (Lenguaje escrito) y Desarrollo personal y social (Relaciones interpersonales), con la intención de que los alumnos sean capaces de hablar sobre experiencias personales y escuchar con atención las experiencias de sus compañeros. Se espera que los niños avancen en el desarrollo de capacidades para expresarse en forma oral, ordenando la secuencia de su relato con una estructura que considere: inicio, desarrollo y fin; utilizando un vocabulario convencional.

Se espera que los niños se esfuercen por escribir su historia, intentando utilizar grafías o letras convencionales para después leer lo escrito por ellos: y que logren diferenciar entre la forma en que se narra oralmente una historia y la diferencia al registrarla de forma escrita.

Se puede aplicar también a alumnos de primero y segundo grado, empleando consignas y actividades con un nivel de complejidad en que consideren las características y necesidades de los alumnos. Se recomienda trabajar de forma transversal con temáticas o contenidos referidos a formación en valores para la convivencia.



CAMPOS FORMATIVOS	APRENDIZAJES ESPERADOS
Desarrollo personal y social (Relaciones interpersonales).	Habla sobre experiencias que pueden ser compartidas y que propician la escucha, el intercambio, la identificación entre pares. Escucha las experiencias de sus compañeros y muestra sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta.
Lenguaje y comunicación (Lenguaje escrito).	Utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones de escritura y explica “qué dice su texto”. Diferencia entre la forma en que narra oralmente una historia y cómo decirla para hacerlo por escrito.

Recomendaciones didácticas. Los textos en los recuadros son una propuesta que apoya la intervención del docente para generar los aprendizajes planteados.

Desarrollo de la situación

Inicio

- Se recomienda organizar a los niños en semicírculo.
- El docente presenta un libro acerca de la historia de un personaje que pueda ser relevante para los niños: por ejemplo un artista, pintor, músico, deportista. El docente habrá buscado y seleccionado una bibliografía, breve y sencilla, de algún personaje que considere pueda resultar de interés para el grupo, y que contenga inicio, desarrollo y fin de la historia.
- Explica a los alumnos que les leerá una biografía del personaje de la historia, pero antes de leer, indaga los conocimientos previos del grupo:
 - ¿Saben lo que es una biografía?
 - ¿Alguna vez en casa o en la escuela les han leído alguna?
 - ¿De qué personaje?, ¿recuerdan de qué trató?

El docente debe permitir que los niños participen y se expresen, para indagar posibles saberes previos.

Secuencias de actividades

- Explicará al grupo qué es una biografía, utilizando la definición que encuentre en algún diccionario, si lo considera pertinente y constata que los alumnos hayan comprendido el significado: “¿Entendieron lo que es una biografía? Ahora lo veremos, cuando les lea esta historia”.
- El docente lee en voz alta la biografía seleccionada.



Durante la lectura utilizará un tono de voz adecuado para atraer la atención del grupo y estableciendo contacto visual con los niños; al terminar, los invitará a la reflexión sobre las ideas relevantes de lo leído, y la secuencia que fueron llevando, para dar una estructura lógica y coherente.

- El docente procede a invitar a los niños a que pasen al frente, uno a uno, para compartir a sus compañeros alguna experiencia o anécdota de su vida, invitándolos a enriquecer su narración, precisar algunos aspectos:
 - ¿Cuándo te sucedió esta experiencia?
 - ¿Cuántos años tenías?
 - ¿En dónde sucedió?
 - ¿Con que personas estabas en ese momento?
 - ¿Cómo te sentiste en esos momentos?



El docente animará a los alumnos a que se expresen con ideas completas y coherentes, con un vocabulario claro y preciso, ayudándolos a ordenar su relato con un inicio, desarrollo y final en su narración; invitará a participar a todos los integrantes del grupo, y pondrá cuidado en que el resto del grupo atienda el relato de su compañero.

- Propone al grupo traer para el día siguiente fotografías o dibujos de momentos significativos de su vida: nacimiento, un cumpleaños, unas vacaciones con su familia, la llegada de algún hermanito, llegada de alguna mascota a la familia, alguna travesura cuando era más pequeño, etc.; y en las que pueda apreciarse cuando era bebé y cómo fue creciendo hasta llegar al tercer grado de preescolar; para armar un álbum de la historia de su vida.



Es importante que el docente, al solicitar el material a los padres o familiares, describa brevemente la intención de la tarea, y solicite apoyar a su hijo(a) con dibujos si es que no se cuenta con fotografías en casa.

- Al día siguiente, invitar a los niños a que, organizados en pequeños equipos, compartan relatos de su vida apoyándose en las fotografías. El docente invitará a los alumnos a acomodar sus fotografías en orden cronológico y los ayudará a empezar a integrar su álbum. Y solicitará que en casa, algún padre o familiar los apoye para “escribir”, o expresar gráficamente, la idea que quiere comunicar con cada ilustración, de forma cronológica, sobre los sucesos relevantes de la historia de su vida.



Orientar al adulto responsable del alumno, en el apoyo que se le solicita para auxiliar al alumno en la construcción del texto de su historia. Recordar que es importante dar al niño la oportunidad de escribir sus propias grafías para intentar registrar sus ideas, e irse aproximando a la escritura convencional.

- Concluida esta tarea, se podrá invitar a algunos familiares de los alumnos para leer o relatar al grupo la biografía de su hijo, apoyándose con el álbum elaborado por ellos. Se sugiere invitar a los mismos alumnos a compartir con sus compañeritos de grupo el texto escrito en su álbum de historia de su vida.

Para finalizar o concluir

La actividad finaliza exponiendo cómo se sintieron en el desarrollo de la situación de aprendizaje.



Se recomienda al docente establecer contacto visual con los niños, formular los cuestionamientos en forma clara y precisa, motivarlos a participar, y estar atento a las respuestas de los niños.

Previsión de recursos

- Búsqueda y elección de una biografía sencilla y atractiva para los niños.
- Fotografías o dibujos de sucesos relevantes en la vida de los alumnos del grupo.
- Material de papelería y recursos gráfico plásticos para la elaboración de álbumes.



Relevancia de estos aprendizajes

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva, también es al mismo tiempo, la herramienta fundamental para integrarse a la cultura. Se usa para establecer y mantener relaciones interpersonales; para expresar sentimientos y deseos; para manifestar, intercambiar, confrontar y defender; para proponer ideas y opiniones y valorar las de otros, así como para obtener y dar información diversa; le permite describir cómo es él o ella, qué le gusta o disgusta de su ambiente familiar y de lo que vive en su casa. Con el lenguaje también se participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea y se organiza el pensamiento.

Una de las funciones del jardín de niños propiciar experiencias que fomenten dinámicas de relación y comunicación en el grupo que favorezcan la adquisición de competencias de lenguaje mediante la interacción entre pares, para alentar su fluidez. En el currículo vigente se destaca la relevancia de las relaciones entre iguales en el aprendizaje de los niños, a partir de considerar a los procesos mentales como producto del intercambio y de la relación con otros, y el desarrollo como un proceso interpretativo y colectivo en que la participación se da de manera activa en un mundo social, en el que se contribuye al desarrollo de capacidades tanto cognitivas como de lenguaje en la medida en que los niños escuchen a los demás, colaboren entre sí, conversen, tomen decisiones, y pongan en juego la reflexión, el diálogo y la argumentación.

Se espera a esta edad también desarrollar las capacidades de observación, escucha, conversación y diálogo con sus compañeros, para que sean capaces de observar e interpretar las creaciones artísticas de sus compañeros; así como reconocer semejanzas y diferencias con las producciones de sus compañeros, diferentes a la suya, para ir construyendo su propia identidad, a la vez que aprenda a reconocer, apreciar, respetar y aprender de las diferentes formas de expresarse de sus compañeros.



Bibliografía

- Conde, Silvia (2011), *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*, México, Ediciones Cal y Arena.
- Cohen, Dorothy H. (1997), *Cómo aprenden los niños*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Darling-Hammond, Linda (2002), *El derecho a aprender crear buenas escuelas ara todos*, México, SEP (Biblioteca de Actualización del Maestro).
- De Puig, Irene y Angélica Sátiro (2000), *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*, España, Eumo-Octaedro (Recursos, 27).
- Delors, J. (1997), *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*, UNESCO.
- Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (2011), *El enfoque por competencias en la educación*, México, DGFCMS.
- Essomba, Miguel Ángel (coord.) (1999), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, España, Gráo.
- Fullan, Michael (2000), *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, 2° ed., México, SEP/Amorrortu.
- Fullan, Michael y Stiegelbauer, S (2007), *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*, México, Trillas.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2008), *El aprendizaje en Tercero de Preescolar en México*, México, INEE.

- Leñero Llaca, Martha I. (2009), *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*, México, SEP/UNAM.
- Malagón y Montes, G. (2006), *Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños*, México, Trillas.
- Malagón, G. y E. Jara (2006), *La evaluación y las competencias en el jardín de niños*, México, Trillas.
- Perrenoud, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Biblioteca para la actualización del maestro, México, Gráo/SEP.
- Rodríguez R., Gabriela (2011), *Género y educación sexual integral*, México, Ediciones Cal y Arena.
- Rodríguez Zepeda, Jesús (2011), *Democracia, educación y no discriminación*, México, Ediciones Cal y Arena.
- Seefeldt, Carol y Wasik Barbara (2005), *Preescolar: los pequeños van a la escuela*, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP, México.
- Schmelkes, Silvia (2007), *Formación de valores en la educación básica*, México, SEP, Biblioteca para la actualización del maestro.
- Schmelkes, Silvia. (2001), *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP, México.
- SEP (2009), "Guía Introductoria" en *Caja de Herramientas*. México, SEP.
- ____ (2011), *Acuerdo por el que se establece la articulación de la Educación Básica*, México, SEP.
- ____ (1993), *Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños*, México, SEP.
- ____ (2008), *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. Prioridades y retos de la Educación Básica*, México, SEP.
- ____ (2009), *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. El enfoque por competencias en la educación básica 2009*, México, SEP.
- ____ (2010), *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. Planeación didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula 2010*, México, SEP.

- ____ (2011), *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio 2011*, México, SEP.
- ____ (2005), *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar*. Volúmenes I y II, México, SEP.
- ____ (2006), *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: Orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*, México, SEP.
- ____ (2009), *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa de Escuelas de Calidad*, México, SEP.
- ____ (2011), *Programa de Educación Preescolar 2011*, Dirección General de Normatividad, México, SEP.
- ____ (2010), “Modulo 1: Fundamentos de la Reforma y Módulo 4: Evaluación para el aprendizaje en el aula” en *Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para Maestros de 2º y 5º grados*, México, SEP.
- Shonkoff Jack P. y Deborah A. Phillips (2004), *Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad preescolar. Desarrollo emocional y autocontrol*, México, SEP.

Bibliografía complementaria

- Airasian, Peter W. (2002), *La evaluación en el salón de clases*, SEP, Biblioteca de Actualización del Maestro, México.
- Antúnez, Serafín (2004), *Organización escolar y acción directiva*, México, SEP (Biblioteca de Actualización del Maestro).
- Aubert, Adriana *et.al.* (2004), *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, Grao. Revista Iberoamericana de Educación (OEI). <http://www.rieoei.org>.
- Bolívar, Antonio (2006), *La asesoría a las Escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*, México, SEP-DGFCMS-OEI-Cooperación Española, pp.75-105.
- Casanova, Ma. Antonia, Rodríguez, Humberto J. (coord.) (2009), *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades*, Madrid, Muralla.

- Duarte, Jakeline (2003), “Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual” en Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en http://www.rieoei.org/rec_dist.htm.
- Elizondo, Aurora (2001), *La nueva escuela I. Dirección liderazgo y gestión escolar*, México, Paidós.
- Fullan, Michael (2003), *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*, Madrid, Akal.
- Imbernón, Francisco (2008), *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*, España, Graó.
- Magendzo, Abraham (2008), *La escuela y los derechos humanos*, México, Cal y Arena
- Nevo, David (1997), *Evaluación basada en el centro*, España, Universidad de Deusto/ICE/ Mensajero.
- O’Brien, Tim, Guiney, Dennis (2005), *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*, Madrid, Alianza Editorial.
- Perrenoud, Philippe (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Madrid, Grao.
- Reynolds, David (1998), *Las escuelas eficaces, claves para mejorar la enseñanza*. México, Santillana.
- UNESCO (1996), *¿Cómo debe ser un buen maestro? Los niños opinan*, París.
- Vaillant, Denise (2002), *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*, España, Octaedro, pp.43-53.
- Woldenberg, José (2007), *El cambio democrático y la educación cívica en México*, México, Cal y Arena.

Sitios electrónicos recomendados

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INNE): <http://inee.edu.mx> (Consultado 23 de agosto de 2011).
- Oferta de Formación Continua y Superación Profesional: <http://formacioncontinua.sep.gob.mx> (Consultado 23 de agosto de 2011).
- Revista Iberoamericana de Educación (OEI): <http://www.rieoei.org> (Consultado 18 de agosto de 2011).

- Reforma Preescolar: [www://reformapreescolar.sep.gob.mx](http://reformapreescolar.sep.gob.mx) (Consultado 23 de agosto de 2011).
- Subsecretaría de Educación Básica: <http://basica.sep.gob.mx> (Consultado 18 de agosto de 2011).
- UNESCO. Informes Mundiales. <http://unesco.org.mx> (Consultado 23 de agosto de 2011).
- http://biblioteca_digital.ilce.edu.mx (Consultado 23 de agosto de 2011).
- <http://lacienciaentuescuola.amc.edu.mx> (Consultado 23 de agosto de 2011).

Estaciones de radio

- Radio Educación. <http://www.radioeducacion.edu.mx> (Consultado 23 de agosto de 2011).
- Radio UNAM. <http://www.radiounam.unam.mx> (Consultado 23 de agosto de 2011).
- Radio Ciudadana. <http://www.radiociudadana.imer.gob.mx> (Consultado 23 de agosto de 2011).
- Instituto Mexicano de la Radio. <http://www.imer.gob.mx> (Consultado 23 de agosto de 2011).

Audiolibros

- SEP (2002), Serie “Un sillón para el rincón”, Radio teatros, Programa Nacional de Lectura.

La Secretaría de Educación Pública agradece la participación en el proceso de elaboración del Plan de estudios 2011 y de los programas de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria de las siguientes instituciones y personas:

INSTITUCIONES

Academia Mexicana de la Historia
Academia Nacional de Educación Ambiental (ANEA)
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)
Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (Cecadesu)
Centro de Investigación en Geografía y Geomática
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav, IPN)
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)
Centro Nacional de Prevención de Desastres (Cenapred)
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep)
Comité Mexicano de las Ciencias Históricas
Conferencia Mexicana de Acceso a la Información Pública
Consejo Nacional de Población (Conapo)
Consejos Consultivos Interinstitucionales
Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, SEP
Dirección de Evaluación de Escuelas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Dirección General de Educación Superior Tecnológica
El Colegio de la Frontera Norte, A.C.
El Colegio de México, A.C.
El Colegio de Michoacán, A.C.
Escuela Normal Superior de México
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
Grupo de Trabajo Académico Internacional (GTAI)
Grupos Académicos de la UNAM: Matemáticas, Biología, Física y Química
Grupo de Transversalidad Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales/Secretaría de Educación Pública (Semarnat/SEP):

- Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (Cecadesu)
- Comisión Federal de Electricidad (CFE)
- Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas (Conanp)
- Comisión Nacional del Agua (Conagua)
- Comisión Nacional Forestal (Conafor)
- Comisión Nacional para el Uso Eficiente de la Energía Eléctrica (Conuee)
- Comisión Nacional para la Biodiversidad (Conabio)
- Dirección de Educación Ambiental, Cecadesu
- Dirección General de Planeación y Evaluación, Semarnat
- Fideicomiso para el Ahorro de Energía Eléctrica (Fide)
- Instituto Mexicano de Tecnología del Agua (IMTA)
- Instituto Nacional de Ecología (INE)
- Procuraduría Federal de Protección al Ambiente (Profepa)
- Procuraduría Federal del Consumidor (Profeco)

Instituto Chihuahuense para la Transparencia y Acceso a la Información Pública
Instituto de Acceso a la Información Pública del Distrito Federal
Instituto de Educación de la Universidad de Londres
Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora
Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM
Instituto Federal de Acceso a la Información (IFAI)
Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH)

Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México
Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Instituto Politécnico Nacional (IPN)
Ministerio de Educación de la República de Cuba
Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat)
Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (Sredecc)
Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Universidad Autónoma del Estado de México
Universidad de Guadalajara
Universidad de New York
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
Universidad Veracruzana

PERSONAS

Abel Rodríguez De Fraga	Emilio Domínguez Bravo
Adolfo Portilla González	Erika Daniela Tapia Peláez
Alejandra Elizalde Trinidad	Ernesto López Orendain
Alexis González Dulzaides	Esperanza Issa González
Alfredo Magaña Jattar	Estefanie Ramírez Cruz
Alicia Ledezma Carbajal	Evangelina Vázquez Herrera
Alma Rosa Cuervo González	Fabiola Bravo Durán
Amelia Molina García	Flor de María Portillo García
Amparo Juan Platas	Flora Jiménez Martínez
Ana Flores Montañez	Franco Pérez Rivera
Ana Frida Monterrey Heimsatz	Gabriel Calderón López
Ana Hilda Sánchez Díaz	Gerardo Espinosa Espinosa
Ana Lilia Romero Vázquez	Gisela L. Galicia
Andrea Miralda Banda	Gloria Denisse Canales Urbina
Ángel Daniel Ávila Mujica	Griselda Moreno Arcuri
Angélica R. Zúñiga Rodríguez	Guillermina Rodríguez Ortiz
Araceli Castillo Macías	Gustavo Huesca Guillén
Arturo Franco Gaona	Gwendoline Centeno Amaro
Aydée Cristina García Varela	Hilda María Fuentes López
Blanca Azucena Ugalde Celaya	Hugo Enrique Alcantar Bucio
Blanca Irene Guzmán Silva	Ignacio Alberto Montero Belmont
Caridad Yela Corona	Isabel Gómez Caravantes
Carlos Alberto Reyes Tosqui	Israel Monter Salgado
Carlos Natalio González Valencia	Javier Barrientos Flores
Carlos Osorio	Javier Castañeda Rincón
Carolina Ramírez Domínguez	Jemina García Castrejón
Catalina Ortega Núñez	Jesús Abraham Navarro Moreno
Cecilia Espinosa Muñoz	Joaquín Flores Ramírez
Claudia Amanda Peña García	Jorge Humberto Miranda Vázquez
Claudia Carolina García Rivera	Jorge López Cruz
Claudia Espinosa García	Jorge Medina Salazar
Claudia Martínez Domínguez	Jorge Zamacona Evenes
Claudia Mercado Abonce	José Humberto Trejo Catalán
Columba Alviso Rodríguez	José Luis Hernández Sarabia
Daniel Morales Villar	Julia Martínez Fernández
Daniela A. Ortiz Martínez	Karina Franco Rodríguez
Elizabeth Lorenzo Flores	Karina Leal Hernández
Elizabeth Rojas Samperio	Karla M. Pinal Mora

Karolina Grissel Lara Ramírez
Larissa Langner Romero
Laura Daniela Aguirre Aguilar
Laura Elizabeth Paredes Ramírez
Laura H. Lima Muñiz
Laurentino Velázquez Durán
Leonardo Meza Aguilar
Leticia Araceli Martínez Zárate
Leticia G. López Juárez
Leticia Margarita Alvarado Díaz
Lilia Beatriz Ortega Villalobos
Lilia Elena Juárez Vargas
Lilia Mata Hernández
Liliana Morales Hernández
Lizette Zaldívar
Lourdes Castro Martínez
Lucila Guadalupe Vargas Padilla
Lucina García Cisneros
Luis Fernández
Luis Gerardo Cisneros Hernández
Luis Reza Reyes
Luis Tonatiuh Martínez Aroche
María Alejandra Acosta García
María Antonieta Ilhui Pacheco Chávez
María Concepción Europa Juárez
María Concepción Medina González
María de Ibarrola
María de las Mercedes López López
María de los Ángeles García González
María de los Ángeles Huerta Alvarado
María de Lourdes Romero Ocampo
María del Carmen Rendón Camacho
María del Carmen Tovilla Martínez
María del Rosario Martínez Luna
María Esther Padilla Medina
María Esther Tapia Álvarez
María Eugenia Luna Elizarrás
María Teresa Aranda Pérez
María Teresa Arroyo Gámez
María Teresa Carlos Yáñez
María Teresa López Castro
María Teresa Sandoval Sevilla

Mariano Martín G.
Maribel Espinosa Hernández
Marissa Mar Pecero
Martha Estela Tortolero Villaseñor
Martha Ruth Chávez Enríquez
Mauricio Rosales Avalos
Miguel Ángel Dávila Sosa
Nancy Judith Nava Castro
Nelly del Pilar Cervera Cobos
Nonitzin Maihualida
Norma Erika Martínez Fernández
Norma Nélide Reséndiz Melgar
Norma Romero Irene
Oscar Isidro Bruno
Oscar Luna Prado
Oscar Osorio Beristain
Oscar Román Peña López
Óscar Salvador Ventura Redondo
Oswaldo Martín del Campo Núñez
Ramón Guerra Araiza
Rebeca Contreras Ortega
Rita Holmbaeck Rasmussen
Roberto Renato Jiménez Cabrera
Rosendo Bolívar Meza
Rubén Galicia Castillo
Ruth Olivares Hernández
Samaria Rodríguez Cruz
Sandra Ortiz Martínez
Sandra Villeda Ávila
Sergio Pavel Cano Rodríguez
Silvia Campos Olguín
Sonia Daza Sepúlveda
Susana Villeda Reyes
Teresita del Niño Jesús Maldonado Salazar
Urania Lanestosa Baca
Uriel Garrido Méndez
Verónica Florencia Antonio Andrés
Vicente Oropeza Calderón
Víctor Manuel García Montes
Virginia Tenorio Sil
Yolanda Pizano Ruiz

***Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora.
Educación Básica. Preescolar***

se imprimió por encargo
de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de

con domicilio en

el mes de agosto de 2011.
El tiraje fue de 300 000 ejemplares.

