



ESTADO LIBRE ASOCIADO DE  
PUERTO RICO  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

# Programa de Educación para la Niñez

## Revisión Marco Curricular

En ruta hacia la construcción de un nuevo paradigma educativo  
Formando ciudadanos que saben, saben hacer, saben ser y saben convivir



Prek-16

2016





ESTADO LIBRE ASOCIADO DE  
**PUERTO RICO**  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

# **REVISIÓN DEL MARCO CURRICULAR DEL PROGRAMA EDUCACIÓN PARA LA NIÑEZ**

Derechos Reservados  
Conforme a la Ley  
Departamento de Educación  
2016

# **DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO**

## **NOTIFICACIÓN DE POLÍTICA PÚBLICA**

**El Departamento de Educación no discrimina por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social, orientación sexual o identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental; ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acoso.**

## **NOTA ACLARATORIA**

**Para propósitos de carácter legal en relación con la Ley de Derechos Civiles del 2 de julio de de 1964, el uso de los términos maestro, director, supervisor, estudiante y cualquier otro que pueda hacer referencias a ambos géneros, incluye tanto al masculino como al femenino.**



## **JUNTA EDITORA**

**Prof. Rafael Román Meléndez**  
**Secretario**

**Prof. Harry Valentín González**  
**Subsecretario para Asuntos**  
**Académicos**

**Prof. <sup>a</sup> Madeline Vargas Landó**  
**Directora Ejecutiva Interina de la**  
**Docencia Currículo e Innovación**  
**Pedagógica**

**Prof. <sup>a</sup> Betzaida González Ramos**  
**Subgerente de Operaciones Interina**  
**Educación para la Niñez**



## COLABORADORES

El Programa de Educación para la Niñez agradece el compromiso y las valiosas aportaciones de todos los profesores que fueron parte del proceso de revisión del Marco Curricular. Sus esfuerzos y conocimientos contribuyeron a la elaboración, revisión y validación de este documento de trabajo fundamental que presenta los principios filosóficos, teóricos y metodológicos de la enseñanza educación temprana y una visión integrada del currículo del programa.

## COMITÉ REVISIÓN Y EDICIÓN

**Dra. Carmen N. Fernández**  
Maestra kindergarten  
Escuela Elemental Urbana  
Distrito Escolar Cabo Rojo

**Jeanette Ramos Ramos, Ph.D(c)**  
Facilitadora de Español  
Distrito Escolar de San Sebastián  
San Sebastián

**Dra. Janice A. Pérez  
Beauchamp**  
Maestra Kindergarten  
Escuela S.U. Federico Degetau  
Distrito Escolar Cabo Rojo

**Gloria De Llovio Domínguez**  
Consejo Multisectorial del  
Gobernador para la niñez en Edad  
Temprana  
San Juan

**Dayra Delbrey Rivera, Ed.D.**  
Directora Escolar  
Escuela SU Pedro Fernández  
Distrito Escolar de Corozal

**Margarita Nieves Carbajal**  
Directora Escolar  
Escuela José A. Dávila Sempritt  
Distrito Escolar de Bayamón

**Elizabeth Cruz Rodríguez, Ed.D  
(c)**  
Directora Escolar  
Escuela Puente Blanco  
Distrito Escolar de Cataño

**Blanca Camacho Meléndez**  
Maestra Kindergarten  
Escuela Antonio S. Pedreira  
San Juan



**Geraldo Carrasquillo**  
Supervisor del Área de Educación  
ACUDEN  
San Juan

**Marilyn Rosado Soto**  
Maestra Kindergarten  
Escuela José Dávila Sempritt  
Distrito Escolar de Bayamón

**Lurys Betancourt Rivera**  
Supervisora Desarrollo del Niño  
Programa Child Care ACUDEN  
San Juan

**Rubén Rivera Ramos**  
Maestro  
Especialista en Niñez Temprana  
/Educación Especial

**Betsy I. Dávila Jiménez**  
Maestra Primer Grado  
Escuela Dr. Hiram González  
Bayamón

**Omayra Maldonado Oquendo**  
Maestra  
Especialista en Niñez Temprana  
Distrito Escolar de Orocovis

**Dra. Lirio Martínez**  
Catedrática Universitaria  
Universidad de Puerto Rico  
Rio Piedras

**Loyda J. Méndez López**  
Maestra Kindergarten  
Escuela S.U. Luis Muñoz Rivera  
Distrito Escolar de Quebradilla

**Dra. Lucy Torrech**  
Catedrática Universitaria  
Universidad de Puerto Rico  
Rio Piedras

**América Salvat Gutiérrez**  
Maestra Kindergarten  
Escuela Rafael Hernández  
Distrito Escolar Bayamón

**Dra. Carmen Cintrón de Esteves**  
Catedrática Universitaria Retirada  
Universidad de Puerto Rico  
Rio Piedras

**Lisa I. Rodríguez Hernández**  
Maestra Kindergarten  
Escuela José M. Rivera Solís  
Distrito Escolar San Juan II



**María de Lourdes Meré Valera**  
Maestra kindergarten  
Escuela Tulio Larrínaga  
Distrito Escolar Guaynabo

**Virnaliz Huertas Robles**  
Maestra Prekindergarten  
Escuela Luis Muñoz Rivera  
Distrito Escolar de San Juan

**Dianolis Rodríguez Carrasquillo**  
Maestra kindergarten  
Escuela Betra Zalduond Cruz  
Distrito Escolar de Fajardo

**Edna I. Berríos Vázquez, Ed. D.**  
Ayudante Especial Subsecretaria  
para Asuntos Académico

**Ángel L. Vélez Ferrer**  
Maestro kindergarten  
Escuela S.U. Antonio Acarón Correa  
Distrito Escolar Cabo Rojo



## MENSAJE DEL SECRETARIO



ESTADO LIBRE ASOCIADO DE  
**PUERTO RICO**  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
OFICINA DEL SECRETARIO

### MARCOS CURRICULARES PARA APOYAR LA ENSEÑANZA DE LOS ESTÁNDARES DE CONTENIDO Y EXPECTATIVAS DE GRADO 2014

El Departamento de Educación se enorgullece en presentar los marcos curriculares dirigidos a fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada una de las materias. Estos documentos, los cuales no habían sido revisados desde el año 2003, presentan los parámetros y guías que establecen la ruta hacia una nueva educación en Puerto Rico.

Este valioso documento curricular sirve de referencia a nuestros docentes para guiar sus prácticas educativas en el ambiente escolar. Las necesidades educativas del siglo XXI requieren de maestros altamente efectivos que reflejen el canon establecido por los Estándares Profesionales del Maestro. Nuestros docentes deben desarrollar su práctica didáctica a través de un currículo innovador e integrador que permita desarrollar a sus estudiantes las competencias esenciales para atender las necesidades emergentes tanto de nuestro País como del mundo actual. Estas competencias enmarcadas en una visión longitudinal están contenidas en el Perfil del Estudiante Graduado de Escuela Superior. Concebimos a nuestros estudiantes como aprendices de por vida, líderes de diferentes comunidades, seres éticos, comunicadores efectivos y emprendedores.

El Marco Curricular permite al docente comprender desde una perspectiva dialéctica el currículo, las estrategias con base científica que apoyan la instrucción y los diferentes *assessments*, entre otros aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También fortalece su nivel de abstracción en el cumplimiento de sus propios estándares nacionales: conocimiento de la asignatura, conocimiento pedagógico, estrategias de instrucción, ambiente de aprendizaje, diversidad y necesidades especiales, evaluación y *assessment*, integración de la tecnología, comunicación y lenguaje, familia y comunidad, gestión de información y desarrollo profesional.

El Plan de Transformación Educativa con Visión Longitudinal será el motor para reenergizar nuestra economía y promover una mejor sociedad. Queda en nuestras manos la responsabilidad de la transformación de nuestro Puerto Rico.

PROF. RAFAEL ROMÁN MELÉNDEZ  
SECRETARIO

P.O. Box 190759  
San Juan, Puerto Rico 00919-0759  
Tel. 787 759 2000  
[www.de.gobierno.pr](http://www.de.gobierno.pr)



El Departamento de Educación no discrimina de ninguna manera por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social, orientación sexual o identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental; ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acoso.



## MENSAJE DEL SUBSECRETARIO



### MARCOS CURRICULARES PARA APOYAR LA ENSEÑANZA DE LOS ESTÁNDARES DE CONTENIDO Y EXPECTATIVAS DE GRADO 2014

Los marcos curriculares son pieza fundamental en la implementación de los estándares nacionales y el desarrollo de las mejores prácticas para lograr la efectividad en el aprendizaje de nuestros estudiantes. Puerto Rico ha dado pasos de avanzada en el desarrollo de estándares nacionales alineados a las demandas de la industria y las competencias esenciales que requiere el Perfil del Estudiante Graduado de Escuela Superior.

Nuestros marcos curriculares apoyan el proceso de enseñanza y aprendizaje al ofrecer al docente una visión comprensiva del currículo y el desarrollo integral de sus estudiantes. Estos contienen los postulados filosóficos, teóricos y pedagógicos alineados a la visión y misión de nuestro Departamento de Educación. También apoyan al maestro en el desarrollo de estrategias académicas y técnicas de evaluación que le sirven para diferenciar la instrucción que ofrece a sus estudiantes.

Para lograr el Perfil del Estudiante Graduado de Escuela Superior, necesitamos docentes apoderados de cada uno de nuestros documentos curriculares: herramientas de alineación curricular, documentos de alcance y secuencia, calendarios de secuencia, mapas curriculares, políticas públicas para la planificación y la evaluación, y mapas curriculares, entre otros. En la medida que logramos desarrollar en los estudiantes las metas de adquisición y transferencia estaremos promoviendo un aprendizaje auténtico que acompañará por siempre a nuestros estudiantes y les servirá para enfrentar con éxito los retos del mundo actual.

Exhortamos a nuestros docentes a promover el ser y el saber hacer en nuestros estudiantes, los cuales están contenidos en los saberes esenciales del siglo XXI: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.

La transformación de nuestro País está en las manos de nuestras escuelas y docencia. Les exhortamos a construir desde lo positivo, a enfocarse en las fortalezas del estudiante y a trabajar en sus áreas de oportunidad: llevarlos a reflexionar desde una cosmovisión que les permita pensar en grande en su futuro y el de su País. Ahí radica la finalidad de la educación.

PROF. HARRY VALENTÍN GONZÁLEZ  
SUBSECRETARIO

P.O. Box 190759  
San Juan, Puerto Rico 00919-0759  
Tel. 787 759 2000  
[www.de.gobierno.pr](http://www.de.gobierno.pr)



El Departamento de Educación no discrimina de ninguna manera por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social, orientación sexual o identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental; ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acecho.

## Tabla de Contenido

JUNTA EDITORA.....	5
INTRODUCCIÓN.....	15
VISIÓN, MISIÓN, METAS Y OBJETIVOS.....	19
Visión y Misión del Programa.....	20
Metas del Currículo.....	20
Objetivos del Currículo.....	21
VALORES Y NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA NIÑEZ EN EDAD TEMPRANA.....	24
La educación debe atemperarse a la realidad de una sociedad dinámica.....	24
POSTULADOS FILOSÓFICOS, TEÓRICOS E INVESTIGACIONES Y SUS IMPLICACIONES.....	30
Marco conceptual.....	31
Marco filosófico: Pragmatismo, Humanismo y Reconstruccionismo.....	31
Marco Teórico.....	32
Investigaciones.....	50
Aprendizaje.....	55
PRINCIPIOS Y SUS IMPLICACIONES PARA LAS PRÁCTICAS APROPIADAS EN EL DESARROLLO DEL NIÑO.....	56
Principios sobre el desarrollo y aprendizaje.....	57
Lineamientos para la práctica apropiada para el desarrollo.....	58
AMBIENTE EDUCATIVO: BASE DE LA CONSTRUCCIÓN EDUCATIVA.....	63
Ambiente integrador, seguro y saludable.....	63
LA ASAMBLEA: LA EXPERIENCIA FUNDAMENTAL EN EL AMBIENTE EDUCATIVO.....	71
Objetivos Generales de la Asamblea:.....	71
Objetivos Específicos de la Asamblea:.....	71
Asamblea inicial.....	73
Asamblea/ Actividad de Grupo Grande.....	74
CENTRO DE APRENDIZAJE Y TALLERES A TRABAJAR DURANTE EL DIA. 76	
Taller de investigación.....	77



Taller de lectoescritura.....	78
Taller de desarrollo creativo.....	79
Talleres con especialistas.....	79
CENTROS DE INTERÉS.....	80
El horario y las rutinas diarias.....	93
PLANIFICACION.....	95
EL DESARROLLO DEL LENGUAJE.....	111
La lectura.....	112
La escritura.....	116
La lecto-escritura.....	117
¿Cómo mi ambiente me ayuda en los procesos de lectoescritura?.....	120
PROCESO DE EVALUACION Y ASSESSMENT.....	123
Tipos de evaluación:.....	123
Técnicas de assessment.....	129
Tipos de observaciones:.....	130
Consideraciones en el proceso de evaluación para grados de primero a tercero.....	131
Rol del educador de niñez en edad temprana.....	132
¿Cómo se recopila información sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños? .....	133
TRANSICIÓN.....	134
DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES EN EDUCACIÓN PARA LA NIÑEZ.....	140
Infantes, andarines y maternas.....	140
Pre kindergarten.....	146
Kindergarten.....	149
Primaria (Niñez media 6 a 8 años).....	151
REFERENCIAS.....	157
APÉNDICE.....	168
APÉNDICE 1.....	169
¿QUÉ PASA EN EL CEREBRO DE LOS NIÑOS MIENTRAS JUEGAN?....	169
Anejo 2.....	170



TEORÍAS DE APRENDIZAJE Y SUS IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN DE LA NIÑEZ TEMPRANA .....	170
APÉNDICE 3 .....	176
ESTRATEGIAS CON BASES CIENTIFICA TRABAJADAS EN NIÑEZ TEMPRANA.....	176
APÉNDICE 4 .....	185
PERFIL DEL ESTUDIANTE GRADUADO DE ESCUELA SUPERIOR DE PUERTO RICO .....	185
APÉNDICE 5 .....	186
CÓDIGO DE CONDUCTA ETICA Y DECLARACION DE COMPROMISO ..	186
TRASFONDO HISTÓRICO Y LEGISLATIVO PARA LA EDUCACIÓN TEMPRANA.....	195
El desarrollo de servicios para la Educación Temprana .....	195
El desarrollo histórico de la educación temprana en Estados Unidos y en Puerto Rico .....	196
Plan de Transformación Académica con Visión Longitudinal .....	202



“El individuo es a la vez causa y efecto de la sociedad; causa, porque sin él no existiría ella; efecto, porque sin ella no podría él cumplir sus fines”

Eugenio María de Hostos

## INTRODUCCIÓN

### **Las primeras experiencias de la niñez les acompañarán por toda la vida**

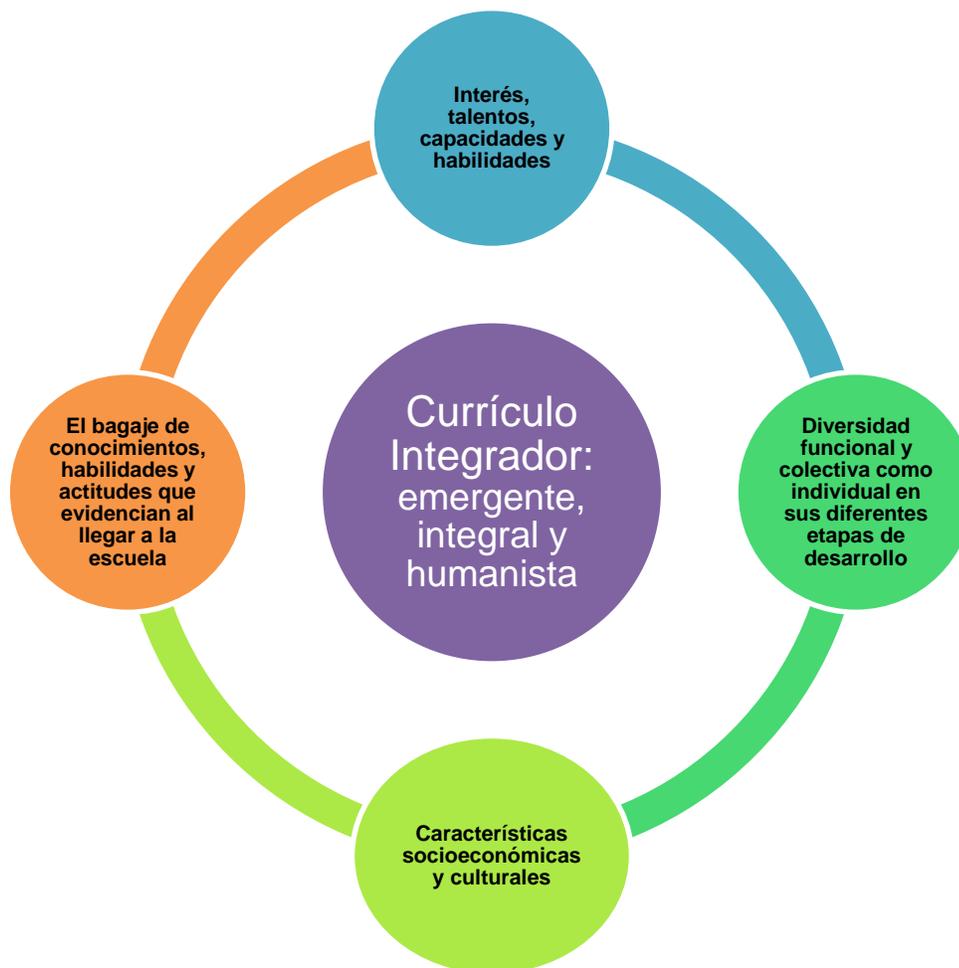
El quehacer educativo en nuestra sociedad va dirigido a preparar al estudiante como: aprendiz, comunicador efectivo, emprendedor, miembro activo de la comunidad y un ser ético. La educación provee las experiencias de aprendizaje auténtico para la formación del individuo que le acompañarán por toda la vida. El sistema educativo puertorriqueño reconoce al estudiante como la razón de ser. Así mismo, aspira a propiciar prácticas que propendan al desarrollo de un ciudadano global, aprendiz para toda la vida, un pensador sistemático y procurador de la vida buena, respetuosos de la ley y del ambiente. Por lo que se espera que desde edad temprana se prepare al estudiante para que el aprendizaje ocurra en varias dimensiones: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir. La educación temprana es la educación para la niñez y su familia, especialmente diseñada para atender las potencialidades, talentos, particularidades y la diversidad funcional tanto individual como colectiva de cada niño y niña, desde el nacimiento hasta los ocho (8) años. Esta desempeña un papel vital dentro de una educación humanista, liberadora y creadora, en la medida en que concibe, diseña y articula, las primeras experiencias de nuestra niñez en los ambientes educativos. Se promueve la integración de un modelo sistemático de ciudadanía auténtica, que permite un sistema de toma de decisiones compartidas. La calidad de este contacto inicial es determinante para el futuro de cada aprendiz, los cuales, por tanto, serán protagonistas y constructores de su desarrollo integral en el aspecto social, emocional, lingüístico, creativo, cognitivo y físico.

La educación temprana se caracteriza por la atención especial a los aspectos del desarrollo integral, el desarrollo del conocimiento, destrezas y competencias en las diferentes áreas académicas a través de la integración curricular que utiliza y sus implicaciones para la vida. El currículo debe estar centrado en las fortalezas, intereses y áreas de atención que manifiestan los aprendices, ya sean infantiles (N-2 años); maternas (2-3 años); preescolares (3-5 años) y aquellos en la etapa de educación primaria (5-8 años). El ambiente educativo tiene que ser uno que estimule y promueva el aprendizaje y desarrollo integral óptimo considerando las particularidades únicas de cada uno como ser humano en su contexto familiar y socio-cultural.

El Marco Curricular de Educación para la Niñez, pretende inspirar a los docentes a ser; transformadores del currículo, líderes que aportan significativamente en diferentes ámbitos y con una imagen pública de profesionalismo, alta calidad y confianza. Este documento le proveerá al docente un marco de referencia para el diseño curricular y la planificación que le facilitará el alcanzar los estándares del grado. En este documento se proponen estrategias de enseñanza, conceptos medulares, técnicas de assessment, estilos de aprendizaje y alternativas para fomentar el desarrollo holístico de la niñez. Además, se



presenta la pertinencia de las prácticas apropiadas que propician la enseñanza y el aprendizaje auténtico. El currículo para Educación para la niñez por ende se describe como uno **Integrador**: emergente, integral y humanista, con un enfoque **eclectico** que trabaja **estrategias de base científica** que responda a los cambios en nuestra sociedad puertorriqueña y a los cambios globales del siglo XXI. Por consiguiente, es imperativo que en la niñez temprana se faciliten las experiencias fundamentadas en las **prácticas apropiadas**, que propicien el desarrollo **holístico** de los aprendices, tomando en cuenta:



El Departamento de Educación establece la importancia de educación de la niñez temprana para fortalecer el desarrollo integral, y garantizar la preparación escolar y el éxito en la vida. Este asegurará que sus estudiantes tengan una niñez exitosa, integrada, que active y construya el aprender y completar sus estudios hasta alcanzar sus metas. De esta manera, propiciaremos una transformación histórica de nuestra sociedad. Se destaca que este documento está alineado a los principios rectores del Plan Estratégico con Visión Longitudinal y al modelo PK-16.

El Departamento de Educación como agencia responsable del cumplimiento de los principios que fundamentan la Educación para la Niñez se dirige a educar utilizando un currículo emergente, integral y humanista que garantice el desarrollo de las capacidades y talentos de la niñez a través de las rutinas, la exploración, la investigación, la reflexión, el análisis, el diálogo, la creatividad, la solución de problemas y el trabajo colectivo. La función principal de este Marco Curricular es preparar al estudiante para ser un ciudadano global, con pensamiento sistemático, u aprendiz de por vida, emprendedor, miembro activo de diversas comunidades y ser procurador de la vida buena.

En la primera sección se incluye el trasfondo histórico y filosófico de la educación temprana y su desarrollo en los Estados Unidos y en Puerto Rico. Luego se dedica una sección a discutir los valores y las necesidades educativas de la niñez en edad temprana, así como el reto ante estos valores y necesidades. A esta le sigue la sección que presenta los postulados filosóficos y teóricos que sirven de fundamento para la educación temprana. Esto incluye los esbozados por John Dewey, Paulo Freire, Eugenio María de Hostos, Jean Piaget, Lev Vigostki, Erik Erikson, Abraham Maslow y los humanistas, Howard Gardner, Sara Smilansky, Stanley Greenspan y Robert Stenberg, David Ausubel. Se incluye una sección en la que se define la visión, metas y objetivos. Se expone una síntesis de los fundamentos que sustentan el currículo y las implicaciones sobre el desarrollo y el aprendizaje en la niñez temprana. Luego, se explica la integración curricular, el juego como elemento fundamental en la educación temprana, las diversas destrezas y competencias que deben lograr los estudiantes en edad temprana y finalmente se menciona lo concerniente a la evaluación auténtica del aprendizaje en el ambiente educativo.





***“Enseñar emerge desde el interior y enseñando se proyecta nuestra alma”  
Parker Palmer***

## VISIÓN, MISIÓN, METAS Y OBJETIVOS

El área de Currículo e Innovación Pedagógica fundamenta su visión y misión en los **principios rectores del plan estratégico longitudinal del Departamento de Educación.**

**En su visión,** conceptúa un Sistema educativo fundamentado en políticas públicas académicas integradas que lideran el desarrollo curricular de **material que brinda apoyo continuo y sostenido a los docentes para que desarrollen en nuestros estudiantes las competencias esenciales del Perfil del Estudiante Graduado de Escuela Superior (IPEDCO)** y los posiciona en igualdad de condiciones en una economía globalizada.

**Su misión es** desarrollar **comunidades profesionales de aprendizaje** fundamentadas en estrategias con base científica que lideren la implementación del currículo y materiales curriculares con el fin de formar a un ciudadano aprendiz de por vida, comunicador efectivo, ético, emprendedor y participante de diferentes comunidades.

**Nuestra META ES:** “Formar ciudadanos que cumplan con el Perfil del Estudiante Graduado de Escuela Superior”

La naturaleza cualitativa del primer contacto del aprendiz con el ambiente educativo es determinante para el desarrollo social, emocional, lingüístico, cognitivo, físico y creativo. Es imperativo proveerle a cada aprendiz las experiencias necesarias para fortalecer su desarrollo holístico, de manera tal, que estas experiencias sirvan como base para los años venideros. Por tanto, los ofrecimientos educativos tienen que armonizar con la diversidad funcional, tanto individual como colectiva, con las características socioeconómicas y culturales, con el conocimiento, con las habilidades, capacidades, actitudes, y talentos a tenor con las competencias del Perfil del Estudiante Graduado de Escuela Superior (IPEDCO) y los posiciona en igualdad de condiciones en un mundo globalizado.

En el contexto de estas aspiraciones y a tenor con el Plan Estratégico con Visión Longitudinal del Departamento de Educación (2015-2016), se presenta a continuación la visión y la misión del Programa de Educación para la Niñez y las metas y objetivos del currículo.



## Visión y Misión del Programa



Visión:

- Aprendices activos que alcanzan su desarrollo holístico según su potencial.



Misión:

- Educar a la niñez a través de un currículo integrador, emergente, y humanista que garantice el desarrollo de capacidades, habilidades, conocimientos y talentos que los preparen para el ambiente laboral y los diferentes aspectos que habrán de enfrentar a lo largo de su vida.

## Metas del Currículo

A tono con la visión y misión propuesta para el Programa para Educación de la Niñez Temprana se establecen las siguientes metas para este Marco Curricular.

1. Propiciar un conjunto de experiencias y actividades que promuevan el desarrollo social, emocional, lingüístico, cognoscitivo, físico y creativo que incorpore a modo multidisciplinario las áreas de contenido curricular.
2. Contribuir a fortalecer la convivencia en la sociedad y desarrollar valores y actitudes para la participación activa y responsable en la sociedad.
3. Reconocer al aprendiz como un ser activo que aprende a través del juego, la exploración, la cooperación y el contacto directo con el ambiente.
4. Facilitar un ambiente apropiado enriquecido lingüísticamente, saludable, seguro, de apoyo emocional y de reto cognitivo que propicie el desarrollo de las potencialidades de los aprendices.
5. Proveer experiencias que sean accesibles a todos los aprendices y respondan a los intereses y la diversidad funcional, propiciando el desarrollo de las capacidades, habilidades y talentos en la niñez temprana.
6. Incorporar la participación de los aprendices en la planificación de



actividades en el ambiente educativo como constructores activos y reflexivos de sus propias experiencias de aprendizaje al considerar las actitudes, los valores, las costumbres, la cultura y sus familias.

7. Ofrecer experiencias significativas desde el punto de vista intelectual y creativo fomentando la imaginación, la autorregulación y el control de su aprendizaje mediante actividades espontáneas y auto dirigidas.
8. Alinear el plan educativo hacia las prácticas apropiadas garantizando que el centro focal de las actividades, experiencias, ambiente y evaluación es el aprendiz y su desarrollo holístico.
9. Proveer principios, conceptos y procesos para que el educador pueda diseñar y construir el currículo de acuerdo a los intereses de los aprendices, que le permita a la niña o al niño construir su conocimiento, optimizar sus destrezas y ser competente en diferentes aspectos de su vida.

### Objetivos del Currículo

Educar a la niñez en la dimensión social, emocional, lingüística, cognoscitiva, física y creativa al proveer experiencias de aprendizaje activo que propicien el desarrollo del lenguaje, la investigación, la creatividad y la solución de problemas que a la vez le permita desarrollar destrezas y competencias cognitivas y afectivas que los preparen para la vida buena.

1. Desarrollar la dimensión cognoscitiva del aprendiz mediante actividades y experiencias que permitan construir y reconstruir su conocimiento al interactuar con un ambiente apropiado, que considere sus intereses, conocimientos y destrezas, promoviendo el juego como medio esencial para lograr competencias según las áreas de desarrollo y las áreas académicas.
2. Fomentar una personalidad saludable mediante actividades y experiencias que faciliten el desarrollo del auto concepto, la autoestima positiva, el auto ideal, la autorregulación y la autonomía, que le permita al aprendiz regular, expresar y entender sus sentimientos y emociones y los de los demás.
3. Propiciar experiencias de interacción social que fomenten el desarrollo del respeto hacia la familia y la comunidad, la naturaleza y la conciencia ambiental, la moral y los valores universales y las actitudes democráticas y sociales no sexistas asociadas a la equidad de género.
4. Promover la interacción social a través de experiencias que desarrollen la capacidad para desenvolverse efectivamente en la sociedad de manera democrática, colaborativa y de diálogo, que prenda a la resolución



pacífica de conflictos.

5. Fortalecer el aspecto físico y motor mediante actividades variadas dentro y fuera del ambiente del salón que fomenten el conocimiento, coordinación y control general del cuerpo, balance, vigor físico, la percepción, el fortalecimiento de los músculos gruesos y finos y el uso de los sentidos.
6. Fomentar el desarrollo del lenguaje para facilitar la comunicación, la imaginación, el análisis y la reflexión.
7. Propiciar experiencias de lenguaje que preparen al aprendiz para ser un comunicador efectivo, capaz de intercambiar significados del lenguaje en forma oral o escrita, de una forma creativa y crítica de acuerdo a su etapa de desarrollo.
8. Estimular el interés investigativo mediante la observación, la experimentación, la exploración, la solución de problemas y el razonamiento, mediante los diferentes medios tecnológicos.
9. Estimular el desarrollo de la creatividad al facilitar actividades en las que el aprendiz exploren diversas formas de expresión por medio de la música, la literatura, el arte, el baile, el teatro.
10. Promover el desarrollo de la creatividad al máximo, la capacidad de generar nuevas ideas o conceptos, o de nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos en todas las áreas de desarrollo o áreas académicas.

Síntesis de los objetivos área de desarrollo

 <p><b>1. Mejore su interacción social.</b></p> <p>Capacidad para desenvolverse efectivamente en la sociedad de manera democrática, colaborativa y de diálogo, para lograr la resolución pacífica de conflictos.</p>	 <p><b>2. Aprenda a entender, regular y expresar sus emociones y sentimientos.</b></p> <p>Capacidad para, percibir, interpretar, expresar, controlar las emociones y sentimientos para el desarrollo su autoconcepto, autoestima y empatía. Además, del desarrollo de destrezas y competencias afectivas.</p>	 <p><b>3. Incremente su capacidad para comunicarse efectivamente.</b></p> <p>Capacidad para intercambiar significados del lenguaje en forma oral o escrita, de una forma creativa y crítica.</p>	 <p><b>4. Construya y reconstruya su conocimiento.</b></p> <p>Capacidad para procesar información y construir conocimiento a diversos niveles de complejidad para lograr interpretar la realidad y solucionar problemas a lo largo de la vida. Además, desarrollar conocimiento, destrezas y competencias de investigación que incluya las áreas de contenido curricular. En un ambiente apropiado y que el juego sea el medio principal.</p>	 <p><b>5. Optimice su capacidad física para fomentar el desarrollo del cuerpo.</b></p> <p>Capacidad para desarrollar la coordinación y el control del cuerpo.</p>	 <p><b>6. Demuestre su creatividad al máximo.</b></p> <p>Capacidad de generar nuevas ideas o conceptos, o de nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos.</p>
---	--	---	--	--	--





## VALORES Y NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA NIÑEZ EN EDAD TEMPRANA

### **La educación debe atemperarse a la realidad de una sociedad dinámica**

Los cambios sociales acelerados provocan que la educación en su misión social reevalúe sus prácticas constantemente y se atempere a la realidad de los tiempos. Se debe considerar como parte de esos cambios la función transformadora de la sociedad. El momento histórico donde el ser humano convive en una diversidad cultural y medios de expresión, se ha desarrollado una interdependencia en los individuos y donde trasciende una obsesión moderna por el orden y el control, son características del postmodernismo.

Según Slattery (2006), la descripción del postmodernismo tiene implicaciones para la educación, particularmente en la manera en que el currículo es interpretado en el nuevo milenio. Esta tendencia reta a los educadores a explorar una visión de mundo que conciba la escuela bajo el lente de la indeterminación, la estética, la autobiografía, y la intuición. Al considerar el concepto de indeterminación nos referimos a que no existe un modo preciso ni determinado para hacer las cosas, de manera que se pueden contemplar múltiples puntos de vistas para solucionar un problema. La estética se refiere a la importancia de enfatizar la creatividad y la originalidad. La autobiografía se refiere al valor de cada individuo en relación con el mundo.

Esta tendencia se refleja directamente en las prácticas educativas de la edad temprana. Especialmente, porque esta población es una de la más vulnerable y sensible a las influencias que generan las transformaciones sociales y los conflictos. Su medio ambiente físico y social ha sido afectado en forma negativa y se ha afectado adversamente la calidad de sus experiencias afectivas, sociales y cognoscitivas. Martínez y Torrech (2010), presentan que la perspectiva posmodernista del niño incluye una visión que propone un aprendizaje hacia el desarrollo óptimo, la reflexión, la comunicación y una relación abierta e inquisitiva. El proceso de aprendizaje no debe ser lineal y aislado, sino que brinde a los niños la oportunidad de utilizar su creatividad, curiosidad, de experimentar, asumir responsabilidad y sobre todo, tomar decisiones. Lo que se asocia al enfoque de reconstruccionismo social.

De esa misma manera, John Dewey, un exponente del enfoque pragmático, establece que la educación es un proceso social, que comienza desde el nacimiento, es continuo y debe estar dentro de la comunidad. Este proceso tiene dos aspectos fundamentales: el psicológico y el social. El psicológico se refiere a las capacidades, gustos e intereses de la niñez. El social se refiere al comportamiento o desarrollo de sus capacidades en un grupo. Los centros educativos son una institución que simplifica la vida social existente y fomenta el proceso de socialización. El ambiente educativo debe tener la misión de educar

para el presente, y de esta manera habrá futuro. Es aquí donde se fortalecen los valores morales que traen del hogar, a través de las relaciones que establece con sus compañeros, como principio de una educación en sociedad. Dewey establece que el fin de la educación es que el individuo quiera seguir aprendiendo.

Al mismo tiempo el enfoque humanista presenta el desarrollo integral como la base de la educación. Este enfoque pretende proveer experiencias que faciliten el desarrollo de las capacidades y supere las deficiencias. Además, supone la integración de lo afectivo y cognoscitivo, donde se promueven los valores y el desarrollo de la personalidad. La experiencia define al currículo, este incluye el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo. Los intereses del aprendiz son los el punto de partida hacia el proceso y el educador es un facilitador del mismo. Dentro del enfoque humanista, el aprendiz se hace responsable y controla el proceso de aprendizaje, se comunica, aprende a expresarse, expresa opiniones y participa en la solución de problemas. Hostos, considerado un revolucionario de la educación, identifica la escuela como un lugar de preparación al niño y cuyo objeto moral es la preparación de conciencia del individuo quien es columna de toda sociedad. Para el prócer puertorriqueño la educación era el remedio de todos los males sociales.

Los niños y niñas no solo necesitan conocer y comprender su entorno sino también necesitan adquirir ciertas destrezas esenciales para sobrevivir y funcionar de manera eficaz en la vida compleja y dinámica del hogar, la comunidad y el trabajo en el siglo XXI. Los investigadores de la neurociencia del desarrollo infantil han llamado nuestra atención hacia las funciones ejecutivas del cerebro. Estas se originan en la corteza prefrontal del cerebro y se utilizan para manejar nuestra atención, nuestras emociones y nuestro comportamiento de manera que podamos lograr nuestros objetivos. Las funciones ejecutivas entrelazan nuestros pensamientos y sentimientos para ayudarnos a controlar nuestros impulsos, “filtrar” las distracciones, enfocar, mantener y trabajar con la información que tenemos en la memoria para reflexionar, analizar, planificar, ejecutar y evaluar nuestras acciones. Nacemos con el potencial para desarrollarlas pero solo lo logramos con la práctica y las oportunidades que tengamos para aplicarlas y perfeccionarlas durante nuestra niñez y adolescencia (Álvarez, 2006).

En la literatura científica sobre las funciones ejecutivas del cerebro se destacan 3 dimensiones principales, que trabajan juntas para producir el funcionamiento ejecutivo competente:

1. Memoria de trabajo – la capacidad de mantener y manipular información en el cerebro durante períodos cortos de tiempo. Esta permite a los niños y niñas seguir instrucciones de varios pasos sin ayuda y tomar turnos en las actividades grupales, entre otros.
2. Control inhibitorio- es la destreza que usamos para dominar y “filtrar” nuestros pensamientos e impulsos para poder resistir las tentaciones, distracciones y hábitos. Esta destreza permite pausar y pensar antes de



actuar. Entre otras cosas, esta función permite controlar las emociones, esperar para hablar y enfocar en una tarea.

3. Flexibilidad cognitiva – es la habilidad de cambiar de dirección y ajustarse a los cambios en requerimientos, prioridades y perspectivas. Es lo que permite comprender y aplicar diferentes reglas en diferentes escenarios (ej. Escuela y hogar), reconocer errores y arreglarlos, revisar la manera en que hacemos las cosas en la medida en que obtenemos más información.

Ellen Galinsky describe en su libro *Mind in the Making* (2010) las siguientes destrezas esenciales para la vida, relacionadas a la función ejecutiva, que los niños y niñas necesitan desarrollar:

- 1) Concentración y autocontrol – Esta destreza involucra las funciones ejecutivas de *prestar atención, recordar las reglas e inhibir la respuesta* inicial para lograr un fin ulterior. Los niños y niñas necesitan desarrollar esto para poder lograr sus objetivos, particularmente en un ambiente lleno de información y distractores.
- 2) Toma de perspectiva – Esta destreza involucra la comprensión de que las otras personas tienen gustos, intereses, intenciones, pensamientos y sentimientos diferentes a los propios. Por lo tanto, necesita de las funciones ejecutivas de *control inhibitorio* sobre los propios pensamientos y sentimientos para considerar la perspectivas de los demás; *flexibilidad cognitiva* para visualizar una situación en diferentes maneras y *reflexión* para tomar en cuenta el pensamiento de otros junto al propio. Al ayudar a los niños y niñas a interpretar lo que otros piensan y sienten esta destreza establece la base para comprender las intenciones de sus padres, maestros y amigos y manejar las situaciones de conflicto social.
- 3) Comunicación – Esta destreza va más allá de comprender lo que se nos dice, hablar, leer y escribir. Ésta requiere que se *reflexione* sobre lo que queremos comunicar (objetivo) y ejercer *control inhibitorio* sobre nuestro punto de vista para poder comprender el de los demás, ambas funciones clave para la interacción eficaz en una sala de clases y en otros escenarios de la vida.
- 4) Hacer conexiones – La habilidad para hacer conexiones es fundamental para el aprendizaje. Esta involucra el establecimiento de relaciones entre objetos, personas y otros seres vivos al igual que descubrir conexiones poco usuales. Esto último es la médula de la creatividad, ya que involucra integrar la información que conocemos de manera nueva e innovadora para utilizarla con efectividad.
- 5) Pensamiento crítico – Este pensamiento ayuda en la búsqueda continua del conocimiento válido y confiable para guiar las creencias, decisiones y acciones.
- 6) Asumir desafíos – La capacidad de afrontar los riesgos y desafíos que se presentan ayuda a tener éxito en la escuela y en la vida. Esta destreza

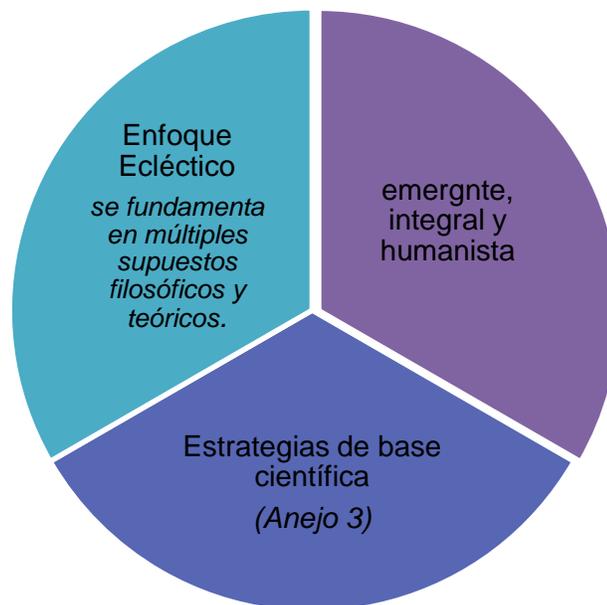


ayuda a desarrollar resiliencia ante situaciones estresantes, intentar nuevas experiencias y manifestar proactividad.

- 7) Aprendizaje autodirigido y enfocado – De esta manera se aumenta el potencial de desarrollo y aprendizaje y nos convertimos en aprendices para toda la vida.

Cada aprendiz es un ser digno y valioso que posee en sí mismo el potencial para asumir responsablemente de las riendas de la vida. Con ciertas particularidades típicas de la edad y las diferentes etapas de desarrollo. Los enfoques educativos antes descritos proveen las bases para que el sistema educativo del país se atempere a las necesidades cambiantes de esta población. El currículo para la niñez temprana por ende se describe como uno de naturaleza **integradora**, con un enfoque **ecléctico** que trabaja **estrategias de base científica** (Anejo 3).

### Currículo Integrador





Luego de establecer las bases y paradigmas educativos se construye y se diseña un currículo que provee los elementos necesarios para atender las particularidades de la edad temprana.





**Algunos aspectos esenciales son:**



Promueve el desarrollo holístico del aprendiz



Identifica al aprendiz como un ser activo capaz de construir el conocimiento.



Provee un ambiente seguro, de exploración y pertinente.



Fomenta la sana convivencia en sociedad, con relaciones afectivas estables.



Propicia experiencias educativas de acuerdo a la diversidad funcional, apropiadas a la etapa de desarrollo y que consideren los intereses de los aprendices.



Incorpora servicios y apoyo a las familias que permita construir en un futuro comunidades estables y de continuidad cultural.



Reconoce la importancia y adopta las prácticas apropiadas propuestas por la NAEYC.

La función principal de este currículo es lograr que el aprendizaje del estudiante ocurra en varias dimensiones; saber, saber hacer, saber ser y saber convivir. A tales efectos el Departamento de Educación tiene la encomienda de reconocer la importancia del desarrollo del conocimiento y las competencias académicas, en armonía con el desarrollo emocional y social del estudiante. Esto con el propósito de preparar al estudiante para ser sensible, competente, creativo, autogestionario y emprendedor, y para que se desempeñe con éxito en la sociedad, en el contexto de una economía globalizada, de manera que pueda enfrentar los retos individuales y colectivos del mundo. Plan de Transformación Académica con Visión Longitudinal que desarrolla la agencia.



## POSTULADOS FILOSÓFICOS, TEÓRICOS E INVESTIGACIONES Y SUS IMPLICACIONES

A raíz de los cambios, es imperativo realizar una revisión sobre los enfoques que han permeado y dirigido la visión de la educación en Puerto Rico. La educación temprana se desarrolla a la luz de filosofía, teorías e investigaciones que señalan a esta etapa como trascendental en el desarrollo del ser humano.

Los fundamentos de la educación temprana que se presentan en este marco curricular tienen una visión ecléctica, que contiene elementos de las filosofías Pragmática, Humanista y de Reconstrucción Social, así como las teorías e investigaciones de enfoque constructivista, humanista y cognoscitivo–interaccionista. Específicamente, se presentan los postulados filosóficos de John Dewey, Paulo Freire y Eugenio María de Hostos. Los planteamientos teóricos de Jean Piaget, Lev Vigotsky, Erik Erikson, Howard Gardner, Robert Sternberg, David Ausubel, Abraham Maslow, Urie Bronfenbrenner. Y finalmente, investigaciones relacionadas a la neurociencia, el juego y el aprendizaje. Con esta base filosófica y teórica se sustentan los principios del desarrollo que deben guiar las prácticas educativas en la educación para la niñez temprana de nuestro sistema educativo.

El marco filosófico y teórico proponen una visión dinámica del ser humano, en la que el individuo es quien construye su conocimiento. Las teorías que sustentan este marco curricular, dirigen el proceso educativo a uno que promueve una educación para la liberación y rechaza la misma como un proceso puramente mecánico. Se fundamenta en procesos de pensamiento reflexivo, creativo y flexible que utilizan la metacognición. Se favorece la idea de un proceso educativo pertinente y apropiado al desarrollo.

Se considera que la adquisición del conocimiento es un proceso para toda la vida, y el aprendizaje es activo, relevante y emergente. El estudiante es un ser integrado y reflexivo; activo en su proceso de aprendizaje, capaz de construir su conocimiento al interactuar con el ambiente educativo. El educador es facilitador en los procesos de adquisición de conocimientos y resolución de problemas. Este, también se concibe como un agente de cambio que propicia la concienciación de los aprendices hacia la transformación del ambiente que los rodea. Cónsono con estos principios, la educación promueve una vida democrática que les permita a la niñez contribuir a la transformación de la sociedad en que viven.

El énfasis curricular se enfoca en los talentos, capacidades, habilidades, conocimiento, destrezas, competencias y la diversidad funcional de la niñez. El enfoque principal del ambiente educativo es atender niños y niñas como un grupo social y el reflejo de la comunidad y sociedad en que se desarrollan, con el fin de brindarles las experiencias apropiadas que los capaciten para resolver situaciones

y proponer alternativas pertinentes al contexto social. Lo que se alinea a lo que propone el Departamento de Educación de Puerto Rico en su marco teórico: que el aprendiz desarrolle competencias, sensibilidad, creatividad, autogestión, se prepare para ser emprendedor y para que se desempeñe con éxito en la sociedad, en el contexto de una economía globalizada, de manera que puedas enfrentar los retos individuales y colectivos.

## Marco conceptual

### Marco filosófico: Pragmatismo, Humanismo y Reconstruccionismo

La filosofía educativa es un elemento básico en un currículo. A partir de esta se definen las prácticas educativas y se clarifican y establecen las metas educativas de un programa. Esta provee un marco de referencia y traza una línea que especifica que hacer para logra la meta. Las nuevas tendencias en la educación temprana establecen al aprendiz como un ser activo en su aprendizaje. A tenor con este principio este currículo contiene elementos de las filosofías Pragmática, Humanista y de Reconstrucción Social.

Pragmática	Humanista	Reconstruccionismo
<ul style="list-style-type: none"> <li>•El conocimiento verdadero lo determina la experiencia</li> <li>•El ser humano construye su conocimiento</li> <li>•Su máximo exponente fue John Dewey</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•El conocimiento verdadero es subjetivo y personal</li> <li>•El ser humano es activo en el desarrollo del conocimiento</li> <li>•Su máximo exponente Eugenio María de Hostos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•El aprendizaje está activo con respecto a la sociedad contemporánea y futura.</li> <li>•Respalda la participación activa del niño, maestros, familia y comunidad.</li> <li>•Uno de sus exponente fue Pablo Freire</li> </ul>

El **enfoque humanista** del currículo concibe la niñez como centro en el proceso educativo. Toma en consideración sus intereses para fundamentar los procesos educativos y así desarrollar un ser humano holístico. Considera el desarrollo del pensamiento a la par con el desarrollo del ser humano. La meta del enfoque humanista es el desarrollo del individuo al máximo de sus capacidades al proveerle experiencias intrínsecas que contribuyan a su liberación y desarrollo personal. Además del enfoque humanista, que ha sido la base de la educación temprana, debemos considerar otros enfoques que responden a las transformaciones de nuestra sociedad, un ejemplo es el enfoque de reconstrucción social. En el enfoque curricular de reconstrucción social, el



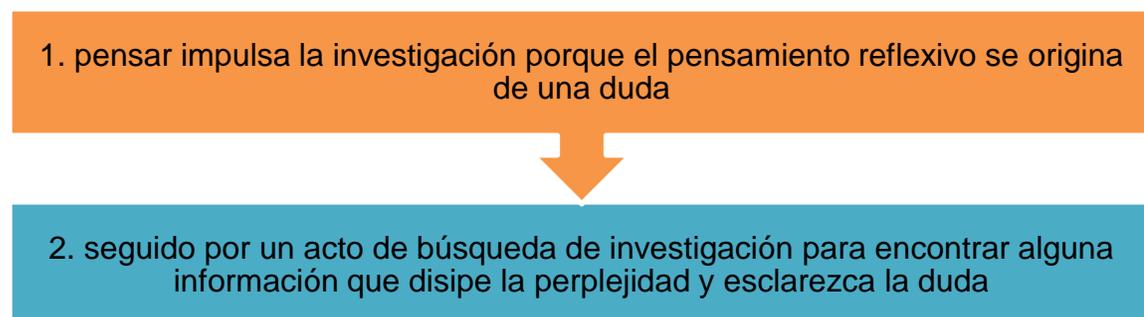
ambiente educativo es considerado como una estrategia de cambio social. En éste, el pensamiento reflexivo es fundamental para desarrollar en la niñez la capacidad de entrelazar sus metas personales e intereses, con el fin de encontrar solución a los problemas sociales. El rol del aprendiz es **activo** y el docente es un **facilitador** del proceso educativo. Finalmente, el enfoque pragmático presenta un currículo centrado en el desarrollo de los aprendices y el contenido debe ser guiado para estimular la exploración. El aprendizaje ocurre cuando el individuo está activamente en la solución de problemas. El aprendiz se describe como un ser activo que construye su conocimiento. Este enfoque presenta que la educación es un proceso social de vida que comienza desde el nacimiento. Los centros educativos son una institución que simplifica la vida social existente y fomenta el proceso de socialización como principio de una educación en sociedad.

### Marco Teórico

#### John Dewey: el aprendizaje pragmático

A principios del Siglo XX, John Dewey (1859-1952) propulsó sus ideales educativos. Los que transmitidos a través de sus escritos y filosofía pragmática, recalcan la idea de aprender haciendo (“learning by doing”). Dewey consideraba que la educación debe reflejar los principios democráticos de la comunidad inmediata. La educación, a su vez, cultivará las destrezas sociales e intelectuales que prepararán a los niños y niñas para participar activamente como miembros de la comunidad democrática (Roopnarine & Johnson, 2013). La educación pertinente debe presentar problemas significativos de cuya solución cada aprendiz construirá su conocimiento (Dewey, 1938). Para Dewey (1938), a largo plazo, la meta de la educación es contribuir a pensar, razonar y tomar decisiones que le ayude para ser ciudadanos democráticos responsables. Haciendo referencia al concepto de pensamiento, Dewey señala que es una imagen mental de algo real.

El pensamiento reflexivo está constituido por el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostiene y a las conclusiones a las que tiende a llegar. Este psicólogo y filósofo considera que:





Esto da origen a lo que Dewey denomina pensamiento estratégico.



Es en este proceso de búsqueda de alguna respuesta, se enfrenta a como resolverlo.

- buscar el cómo



Se planifica una estrategia para llegar a la conclusión



En el proceso se descartan posibilidades no efectivas



A esto, se denomina el proceso de metacognición. El pensamiento reflexivo se relaciona en gran manera con el pensamiento competente

A la luz de estos postulados, la educación se inicia al partir de los intereses y necesidades del aprendiz, de manera que se enriquezca la interacción de estos con el medio ambiente. El aprendiz aprende a través de actividades físicas y mentales como resultado de los procesos de pensamiento, partiendo de la interacción física y social. Esta visión social y optimista del ser humano propuesta en la filosofía pragmática apoya el valor de las experiencias, el ambiente, la comunidad y la familia en el desarrollo de un currículo de excelencia.





Molina Iturrondo (1994), resume los elementos más importantes del pragmatismo de la siguiente manera:	En la niñez se aprende haciendo.
	El desarrollo en la niñez se define como el progreso sistemático a través de una serie de etapas que se suceden en un orden determinado.
	La educación individualizada es el mejor medio para satisfacer las necesidades del niño y la niña.
	La meta educativa es lograr el más alto nivel o etapa de desarrollo.
	El logro de los objetivos educativos requiere un ambiente que presente conflictos cognoscitivos que sean solucionables en la niñez.
	Los niños y las niñas son seres intelectualmente activos que se estimulan con los conflictos cognoscitivos, que organizan y canalizan la experiencia, tanto en el aspecto cognoscitivo como en el aspecto emocional.
	El conocimiento es producto del proceso activo de cambio en los patrones de pensamiento que ocurren como resultado de la interacción y las experiencias al solucionar conflictos cognoscitivos.
Existe una relación estrecha entre el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo moral, ya que este último es resultado de la interacción social en situaciones de conflicto.	

### Paulo Freire: Educación Liberadora

Paulo Freire (1970), uno de los máximos exponentes del reconstruccionismo, señala que la educación no puede concebirse como el mero depósito de conocimiento por parte del educador a los aprendices, a lo que domina, educación bancaria. Al contrario, Freire (1970) expone que “éstos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico” (p. 87). En su visión el autor presenta al educador y al aprendiz como sujetos centrales del proceso educativo que involucra el diálogo y la reflexión. Esta “educación problematizadora” exige la reflexión, ausente en la educación bancaria, e “implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad” (Freire, 1970, p. 88). De acuerdo a este filósofo y educador brasileño, en el contexto educativo debemos propiciar que los aprendices participen de una educación que promueva su liberación, que lo conduzca a pensar a proponer alternativas ante las situaciones que enfrente. En este sentido, Freire propone que “la pedagogía del oprimido debe ser elaborada con él, no para él” (1970, p.34). Esto es, que el aprendiz debe tener un rol activo en el proceso educativo. Sus planteamientos dan existencia a la comunicación en la educación. La educación liberadora, tiene la tendencia tanto del educador como del educando, de

establecer una forma auténtica de pensamiento y acción. Se enfoca en el esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están.

### **Eugenio María de Hostos: Educación humanista**

Nuestro educador y filósofo Eugenio María de Hostos recibió influencias pedagógicas de Pestalozzi y de Froebel. Para éste la educación debe ser un proceso articulado, progresivo y pertinente, en el que el aprendiz tiene derecho de buscar y descubrir la verdad por sí mismo y el educador se desempeña como facilitador de ese proceso. De acuerdo a sus postulados, el mundo que nos rodea estimula el desarrollo de la razón y la enseñanza deber ser adecuada al estado y al objeto del desarrollo en cada etapa, basándose siempre en los conocimientos previamente adquiridos. Hostos abogó por eliminar la memorización mecánica y por la actividad como única forma de generar el interés hacia el aprendizaje. Para Hostos la educación es un proceso para el desarrollo holístico del ser humano, al igual que de liberación a través de la cual se puede lograr una transformación de la sociedad. La educación liberadora permite que el ser humano se aleje de la ignorancia y pueda interpretar la realidad de su ambiente. Este educador expresa que la escuela debía tener acción directa sobre la mente de la niñez (Villarini, 2003).

En su visión sobre el juego expone que le permite al aprendiz desarrollar su área afectiva. De igual forma que las actividades que permiten el contacto directo con el ambiente promueven el desarrollo holístico. Presenta la idea de una educación de calidad como una que provee los medios para fomentar el desarrollo humano holístico (Marco Conceptual Kindergarten DE, 2003).

### **Jean Piaget: desarrollo cognoscitivo**

A lo largo del siglo XX, Jean Piaget delineó una teoría del desarrollo cognitivo que revolucionó la manera en que se define el aprendizaje. De su teoría se desprende varios principios relacionados con el aprendizaje que tienen implicaciones para la educación en edad temprana. Entre dichos principios se destacan los siguientes:

- Que los alumnos son aprendices activos, que construyen y reconstruyen el conocimiento al interactuar con el ambiente físico y social.
- Que la interacción con el medio ambiente es clave para el desarrollo de la inteligencia y para el aprendizaje.
- Que una vez el estudiante interactúa en el ambiente se genera un desequilibrio en el intelecto que provoca la construcción o modificación de estructuras mentales.



Estos se complementan con el modelo de las etapas y sus postulados sobre el origen del conocimiento. Piaget (1978), identificó cuatro etapas cognoscitivas:

1. **Etapa sensoriomotriz** (0-2 años de edad)
  - a. Los aprendices empiezan a descubrir su propio entorno a través de sus propios sentidos, la actividad física, y luego el lenguaje.
2. **Etapa preoperacional** (2-7 años de edad)
  - a. Los aprendices desarrollan habilidades lingüísticas propias, pero aún no pueden comprender los pensamientos de los demás.
  - b. Función simbólica: los aprendices comienzan a distinguir las imágenes o símbolos para diferentes significados.
  - c. Pensamiento intuitivo: los aprendices producen todo tipo de preguntas sobre cualquier tópico de su interés.
3. **Etapa operacional concreta** (7-11 años de edad)
  - a. Los aprendices comienzan a sustituir el pensamiento intuitivo por un razonamiento lógico propio.
4. **Etapa de las operaciones formales** (11 años a edad adulta)
  - a. Los aprendices comienzan a utilizar niveles superiores de pensamiento.





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



**El conocimiento físico .**

- Este parte de la realidad externa observable, de las experiencias perceptivas en el mundo físico (DeVries & Kohlberg, 1987)



**El conocimiento logicomatemático .**

- Es de naturaleza abstracta, parte de las relaciones construidas mentalmente en el individuo al trascender las características físicas de los objetos y crear relaciones cuantitativas nuevas que sólo existen en el intelecto del aprendices. Para la etapa preescolar, los conceptos de orden, y clase así como la construcción mental del número, son esenciales para el desarrollo aritmético posterior (Kamii, 1982).



**El conocimiento socio-conventional**

- Es arbitrario y parte de convenciones socio-culturales tales como el lenguaje, los modales y otros (Bredekamp & Rosegrant, 1992 ).

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



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

<input type="checkbox"/> <b>Maduración del sistema nervioso</b>	<input type="checkbox"/> <b>La interacción con objetos concretos</b>	<input type="checkbox"/> <b>La interacción social</b>	<input type="checkbox"/> <b>El equilibrio</b>
<input type="checkbox"/> Para adquirir conocimiento se necesita de un sistema nervioso, de una estructura base.	<input type="checkbox"/> Implica la exploración y el descubrimiento sobre lo que le ocurre a objetos que se manipulan, observan, escuchan y huelen directamente.  <input type="checkbox"/> Desarrolla hipótesis y construye conocimiento sobre las cosas y cómo funcionan.	<input type="checkbox"/> Provee para la transmisión del conocimiento sociocultural y depende de las relaciones que se entrelazan con las personas en el entorno.  <input type="checkbox"/> El conocimiento sociocultural es altamente arbitrario pues depende de la cultura	<input type="checkbox"/> Mantiene el balance entre las tres fuerzas anteriores.

En esencia, Piaget elaboró una teoría que coincide con la filosofía pragmática, en la cual el conocimiento es un proceso de construcción activa basado en las interacciones con el mundo social y físico (Bredekamp & Rosegrant, 2009). El aprendizaje no es un fenómeno externo, sino el reflejo de una construcción mental de los aprendices y el producto de un conflicto o desequilibrio cognoscitivo.

### Lev S. Vigotsky: la interacción sociocultural

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



mental, y planteó que el aprendizaje tiene lugar en un entorno social y cultural (Stetsenko, & Arievidt, 2014).

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

En la teoría de Vigotsky se destaca un concepto particularmente relevante para la educación preescolar: la “zona de desarrollo próximo”. Vigotsky (1978, p.133) la definió como la “distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto en colaboración con un compañero más capaz”. Venet y Molina (2014), sugirieron que la zona de desarrollo próximo “es una zona dinámica de sensibilidad en la cual el aprendizaje y la cognición se desarrollan”. El sujeto no puede llevar a cabo una tarea solo, pero la puede realizar con ayuda de otra persona que evoque la función mental. Para apoyar dicho proceso, es importante proveer diversidad de actividades. De esta manera, el desarrollo potencial se convertirá en el desarrollo actual para que él sea capaz de ejecutar sin ayuda, la operación.





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

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

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

### **Erik Eriksson: Teoría del desarrollo psicosocial**

Erik Erikson estableció en su teoría una serie de etapas relacionadas con el desarrollo social y emocional. El teorizante sustituye el enfoque sexual de Freud y se refiere al desarrollo de una personalidad saludable. Su teoría presenta una serie de crisis sucesivas que al ser superadas, facilitan el desarrollo de la personalidad saludable a lo largo de la vida.



Entre los tres y los seis años de edad aproximadamente, hasta los doce años ocurre la tercera y cuarta crisis:

**Confianza  
vs.  
desconfianza**

La diligencia y sensibilidad de los padres hacia las necesidades del infante serán determinantes para que desarrollen un sentido de confianza hacia los demás.

**Autonomía vs.  
vergüenza y  
duda**

Se encuentran en lucha al querer ser autónomos e independientes, pero si no se les apoya pueden desarrollar dudas sobre su capacidad para tomar decisiones.

**Iniciativa y responsabilidad vs. culpa**

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

**Laboriosidad Vs. inferioridad**

1. Los aprendices muestran interés genuino por saber como funcionan las cosas.
2. Sienten que pueden llevar a cabo muchas actividades por sí mismos, con su esfuerzo y usan su conocimiento y habilidades.
3. La escuela debe ofrecer estimulación positiva.
4. Los pares comienzan a adquirir relevancia
5. Si los fracasos están acompañados de comparaciones con otros, los aprendices pueden desarrollar una sensación de inferioridad.

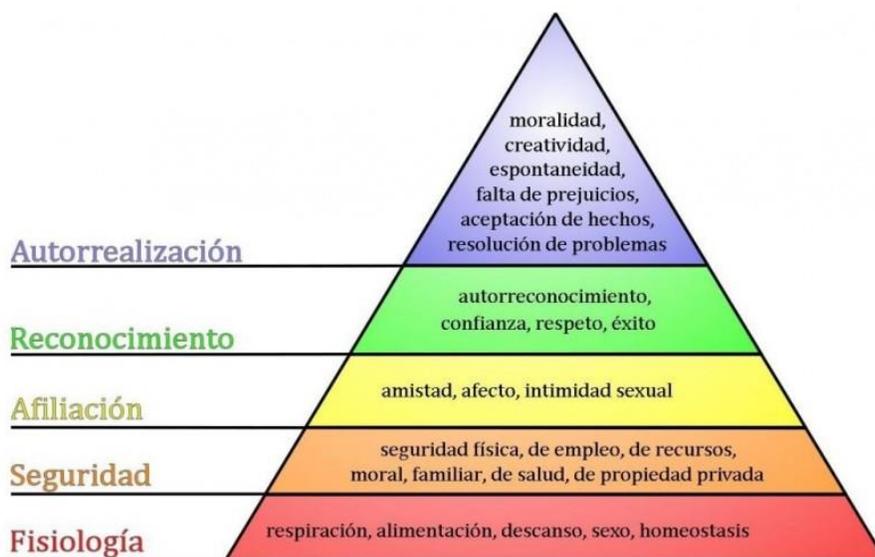


Todo ser humano está sujeto a conflictos de naturaleza subconsciente que afectan la conducta. Erikson recalcó que crecer es la solución en la búsqueda de sentimientos de valía y autenticidad como personas, y que la manera en que los adultos responden y reaccionan al comportamiento de la niñez afecta el desarrollo de la personalidad. La teoría ha ejercido influencias positivas en programas educativos, al destacar la importancia medular que reviste el desarrollo emocional de la niñez y la necesidad de alentar su expresión creativa como un medio de manejar sus sentimientos y conflictos. La niñez se desarrolla en interacción con él y su entorno social (Hearn, Saulnier, Strayer, et al 2012).

### **Abraham Maslow: Jerarquía de necesidades**

Psiquiatra y psicólogo estadounidense que desarrolló la teoría de jerarquía de necesidades, que se fundamenta en la motivación humana. Esta teoría que postula que cada individuo tiene unas necesidades jerárquicas: necesidades fisiológicas, necesidades de protección, necesidad de amor y pertenencia, necesidad de estima y, por último, necesidad de autorrealización. Presenta que las necesidades inferiores en la jerarquía (comida, refugio o afecto), en caso de no quedar suplidas, impiden que el individuo exprese o desee necesidades de tipo superior.

En la visión del ser humano, se establece que es un ser integrado y organizado, sin partes diferenciadas. La motivación es parte de la curiosidad y el deseo de descubrir y aprender. El aprendizaje se plantea dentro del contexto de la motivación, los sentimientos y las percepciones del individuo. El resultado esperado del proceso educativo es la personalidad saludable y el desarrollo del autoconcepto, la autoestima y el autoideal (Marco Conceptual Kindergarten, 2003).





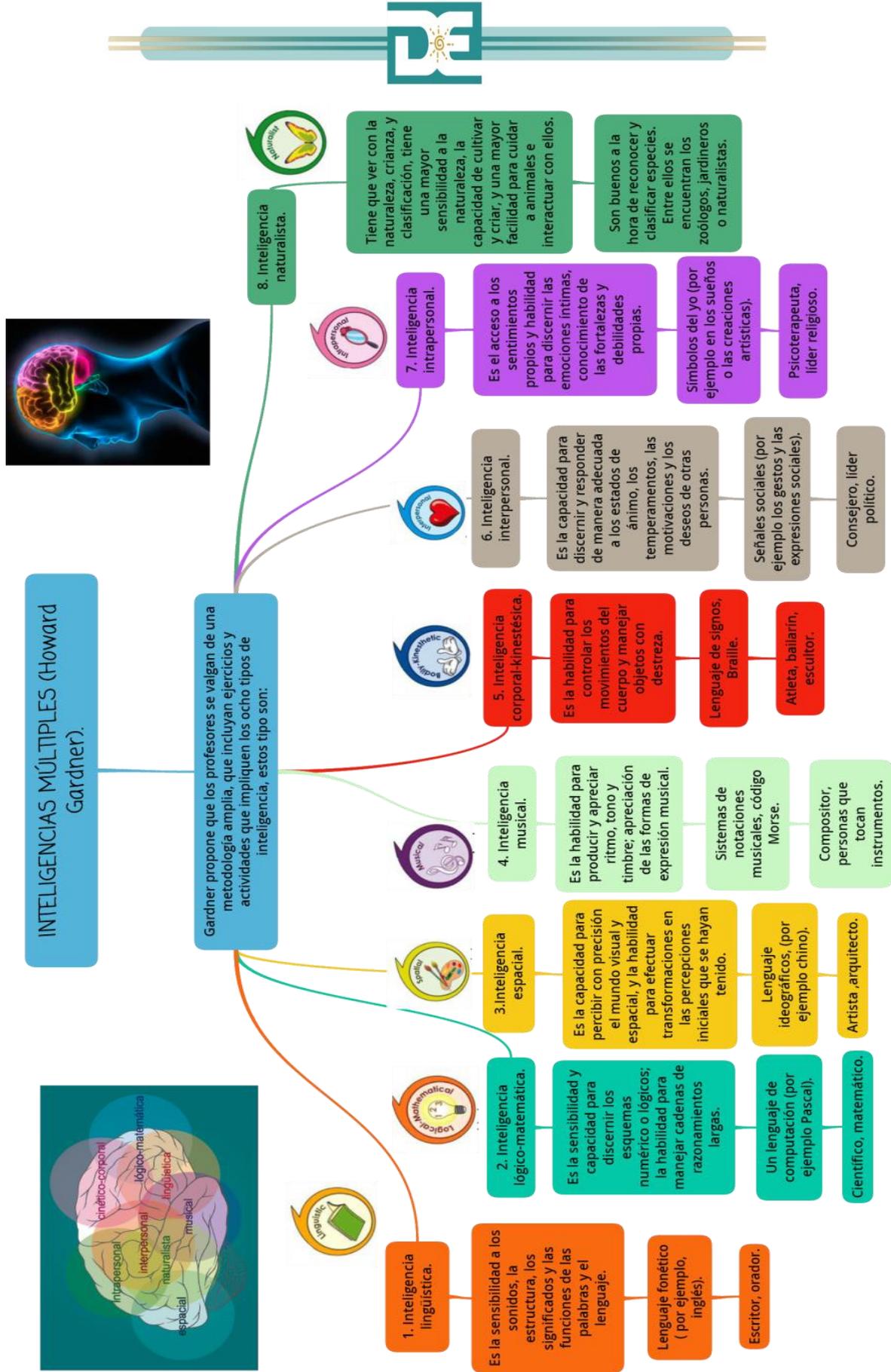
## Howard Gardner: Teoría de las Inteligencias Múltiples

La teoría de las Inteligencias Múltiples desarrollada por el Dr. Howard Gardner destaca la relevancia de las inteligencias lingüísticas, lógico matemática, visual, kinestésica, musical, interpersonal, natural e intrapersonal. Gardner (2011) planteó esta idea basada en que los seres humanos aprenden de diversas formas. Él destacó que cada una de las inteligencias es independiente y se desarrolla en diferentes momentos o etapas y, de manera individual. Las preferencias de los aprendices de acuerdo con su estilo de aprendizaje son las especificadas a continuación.

Para Gardner la inteligencia tiene que ver con la capacidad de resolver problemas y relaciona cada una de las inteligencias con un sistema simbólico. El autor establece que las palabras, los números, las imágenes pueden considerarse como símbolos. Durante la edad temprana se percibe el desarrollo de las inteligencias. Al tiempo que la cultura tiene mayor efecto en el desarrollo de sistemas simbólicos. Es en el período de tres (3) a cinco (5) años que se crea las bases del desarrollo del lenguaje y tiene hasta los ocho (8) años que su cerebro obtiene la maduración completa.

Principios que guían el diseño de actividades para fomentar las inteligencias múltiples (Adaptado de Diaz, (2006). *Inteligencias múltiples: para el nivel elemental*. San Juan: La Editorial, UPR.)

Aprendizaje	Currículo y enseñanza	Comunidad escolar
<ul style="list-style-type: none"><li>• Todos poseen varias inteligencias que pueden desarrollar a un nivel óptimo</li><li>• Son seres activos que deben explorar, experimentar y descubrir para construir su conocimiento</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• El currículo debe organizarse para ofrecer enseñanza integrada, a partir de los conocimientos previos e intereses de los aprendices y sus inteligencias fuertes</li><li>• El currículo debe dar importancia a que el aprendiz desarrolle conocimiento y no a que memorice una gran cantidad de datos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• El educador y los aprendices son colaboradores . El educador facilita el conocimiento en la interacción social</li><li>• El educador debe crear un ambiente dinámico y retador lleno de experiencias de aprendizaje</li></ul>





### David Ausubel: aprendizaje significativo

David Ausubel destaca que es importante considerar lo que el individuo ya sabe, de tal manera que establezca una relación con el nuevo conocimiento. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos como: ideas o proposiciones, estables y definidas, con los cuales la nueva información puede interactuar. Ausubel (1983), denomina este proceso como Aprendizaje Significativo.

Las características del Aprendizaje Significativo son:

Los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno.

Esto se logra gracias a un esfuerzo deliberado del alumno por relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos.

Todo lo anterior es producto de una implicación afectiva del alumno, es decir, el alumno quiere aprender aquello que se le presenta porque lo considera pertinente y valioso.

Para que el aprendizaje sea significativo, son necesarias al menos dos condiciones. En primer lugar, el material de aprendizaje debe poseer un significado en sí mismo, es decir, sus diversas partes deben estar relacionadas con cierta lógica. En segundo lugar, el material tiene que ser potencialmente significativo para el aprendiz, es decir, que éste posea en su estructura de conocimiento ideas con las que pueda relacionar el material. Para lograr el aprendizaje de un nuevo concepto, es necesario tender un puente cognitivo entre ese nuevo concepto y alguna idea más general ya presente en la mente del alumno. Siendo así, contribuiremos al desarrollo de seres humanos con inteligencia exitosa (Novak, 2013).

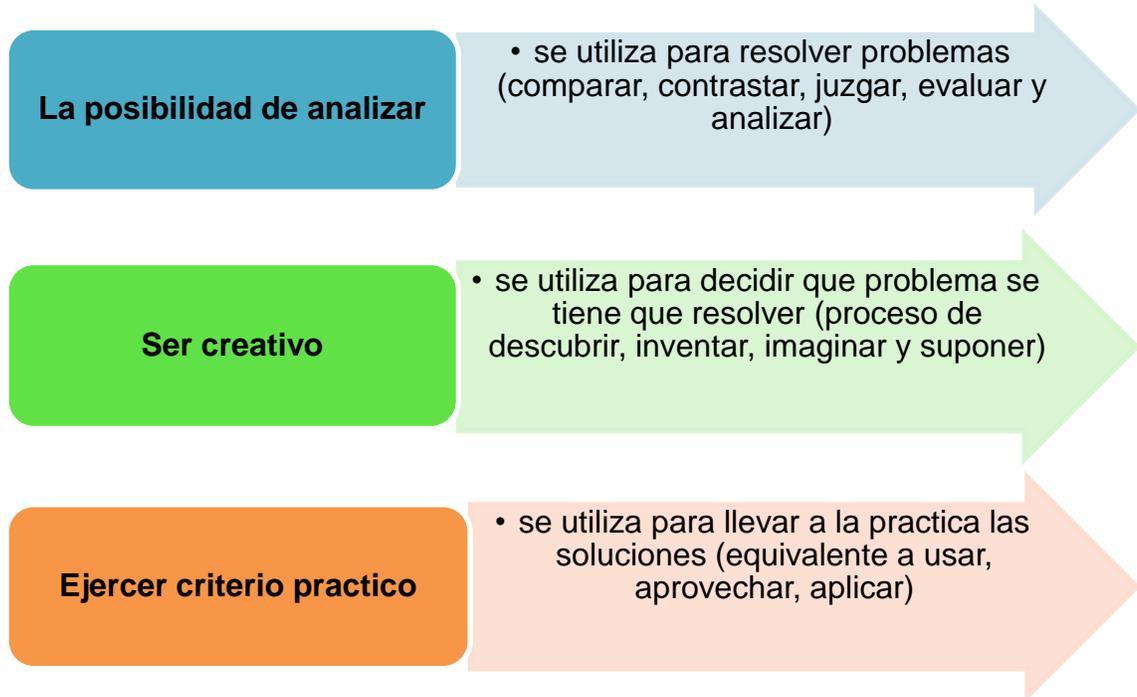
### Robert Sternberg: Teoría de personalidad exitosa.

Es de vital importancia contribuir a una educación para la libertad y para el desarrollo de seres humanos con inteligencia exitosa, no meros receptores de conocimiento, si no capaces de desarrollar sus capacidades analíticas, creativas y prácticas. Para Sternberg (Villamizar, G., & Donoso, R. 2015), las personas con inteligencia exitosa, son capaces de reflexionar sobre el mundo que les rodea y



tomar sabias decisiones a su favor para comprenderlo. Concibe al ser humano como uno que tiene tres habilidades que forman su inteligencia.

Estas son:

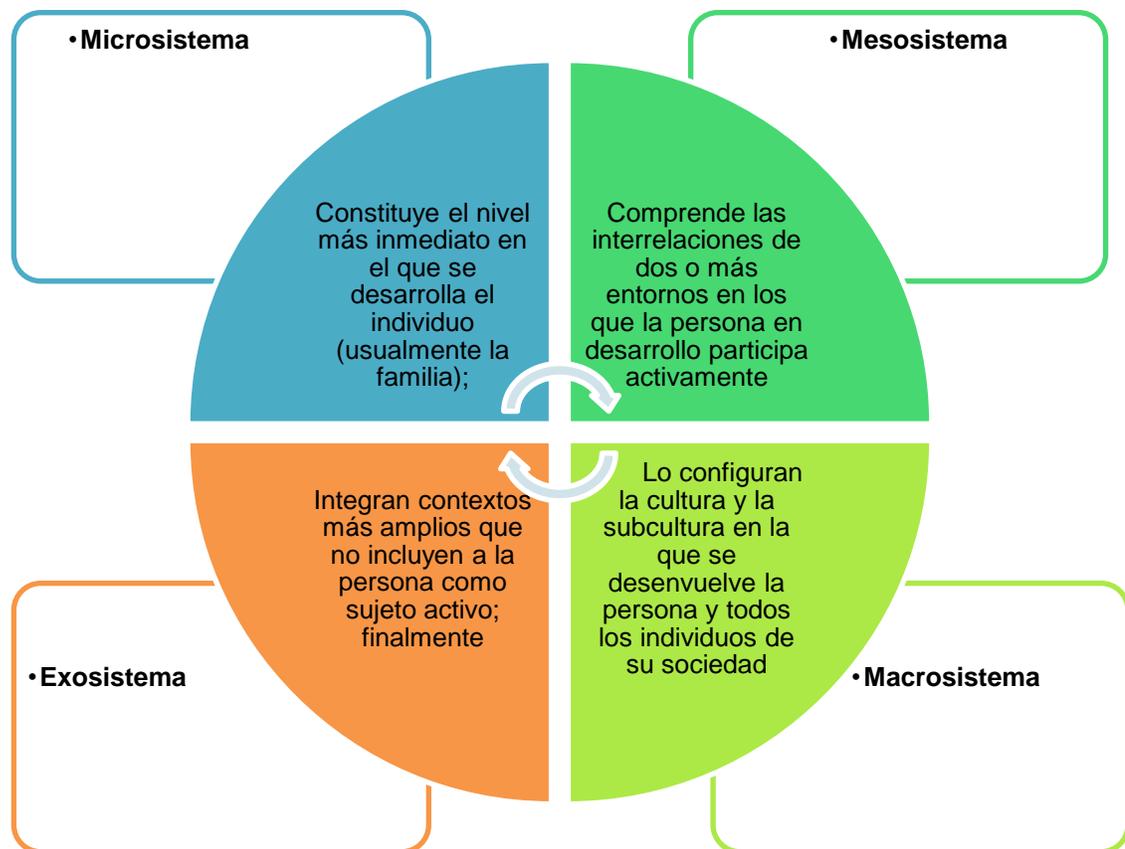


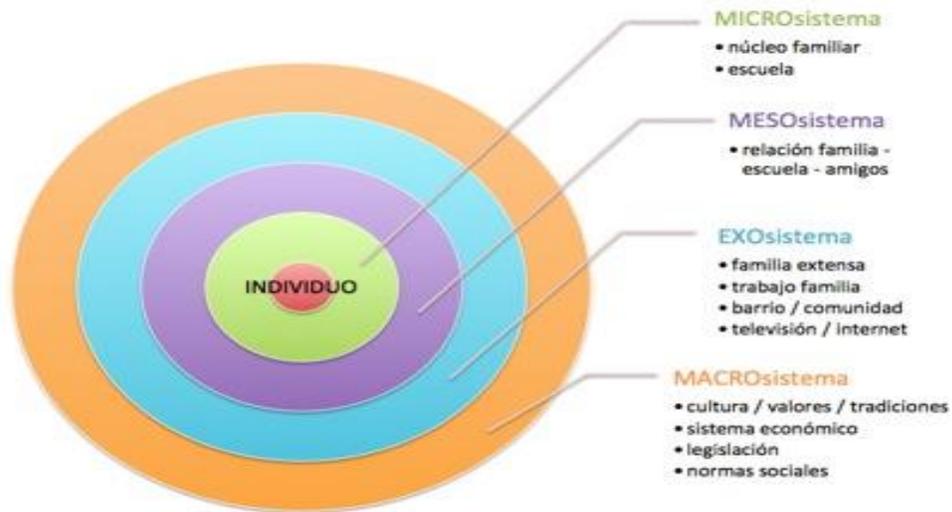
Las personas con inteligencia exitosa son flexibles para adaptarse a las funciones que necesitan realizar. Reconocen que deben cambiar su manera de trabajar para alcanzar la destreza o situación a resolver, analizan cuáles cambios deben hacer y los realizan. De acuerdo con Fink, si los maestros encuentran una manera de ayudar a los estudiantes a aprender cómo utilizar la información y los conceptos para resolver cierta clase de problemas efectivamente, esto hace que los estudiantes se interesen en el valor de la información aprendida.

### **Urie Bronfenbrenner: Teoría ecológica**

La teoría ecológica, por el psicólogo Urie Bronfenbrenner, desde una perspectiva socio histórica presenta la educación como un fenómeno social, histórico y cultural que aparece en diferentes contextos de la vida u destaca la importancia de vínculos afectivos fuertes entre el niño o niña y el adulto. Además, destaca la importancia de la sociedad en la cual el aprendiz se cría. El autor explica la gran influencia que tienen en el desarrollo los diferentes ambientes que rodean al individuo. Y como la interacción con el entorno físico, social e histórico afecta el desarrollo. La comunidad se identifica como agente de cambio educativo que tiene efecto en el desarrollo psicológico de los individuos. Con el propósito de mejorar el desarrollo intelectual, emocional, social y moral es necesaria la

participación en actividades progresivamente más complejas en períodos estables a lo largo del tiempo. Al tiempo que se establecen vínculos emocionales que comprometen el bienestar y el desarrollo de la personalidad. Se requieren vínculos afectivos solidos entre el aprendiz y el adulto los que facilitan la internalización de actividades, sentimientos positivos que motivan la exploración. La competencia cognoscitiva de la persona siempre es relativa a su cultura y se fomenta el contacto verde. Lo que Bronfenbrenner establece como ambiente ecológico es un conjunto de estructuras en serie y en diferentes niveles, los que denomina microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema (Gifre y Esteban 2012).





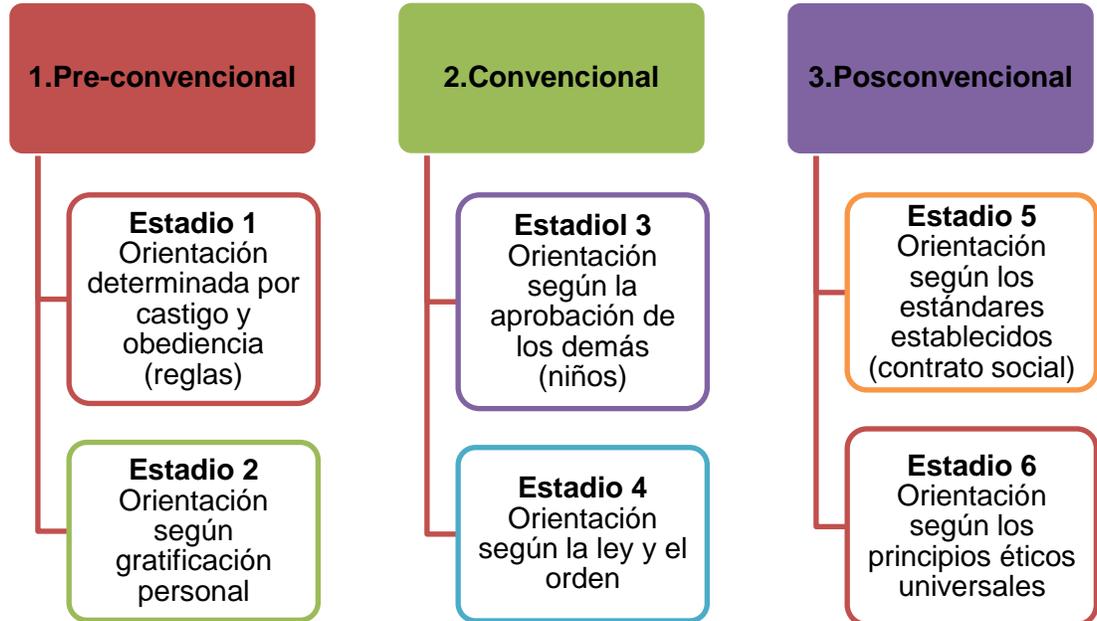
### Lawrence Kohlberg: Teoría del desarrollo moral

El psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberg desarrolló su teoría con un enfoque cognitivo- evolutivo, que se fundamenta en los principios teóricos de Jean Piaget. Ambas teorías se caracterizan por que presentan que el aprendizaje evoluciona por etapas, que son similares para todos los seres humanos. A la vez que se crean estructuras que permiten el desarrollo de las etapas posteriores. Sin embargo, no todas las etapas del desarrollo moral surgen de la maduración biológica como en Piaget. El desarrollo biológico e intelectual es una condición necesaria para el desarrollo moral, pero no suficiente, Según Kohlberg, no todos los individuos llegan a alcanzar las etapas superiores de este desarrollo.

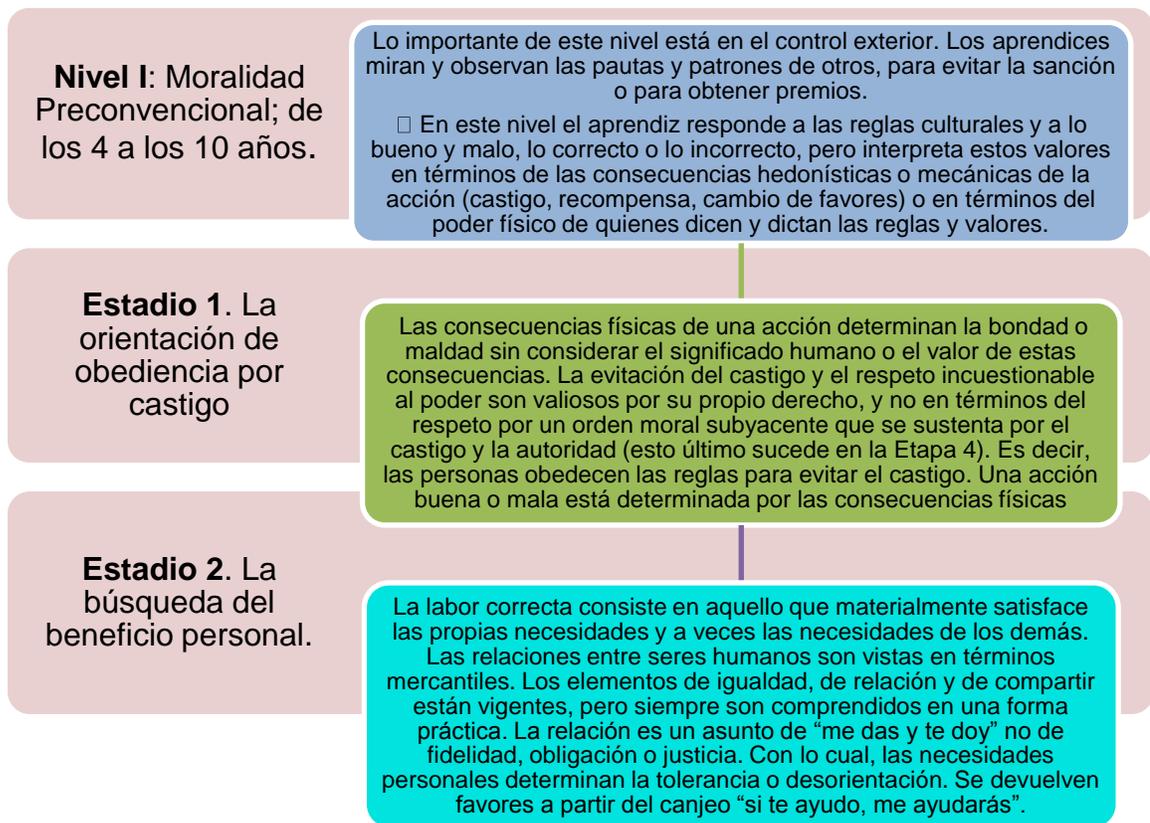
El teorizante establece que el desarrollo moral tiene sus bases en la estimulación del razonamiento, específicamente sobre cuestiones y decisiones respecto a las relaciones interpersonales. El pensamiento es lo que justifica y razona las decisiones morales. El juicio moral es un proceso que permite reflexión sobre los valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, especialmente cuando se enfrenta un dilema moral. Es necesario la asunción de roles que se refiere a la capacidad de ponerse en el lugar del otro.



### Etapas de desarrollo moral



### Etapa Pre-convencional



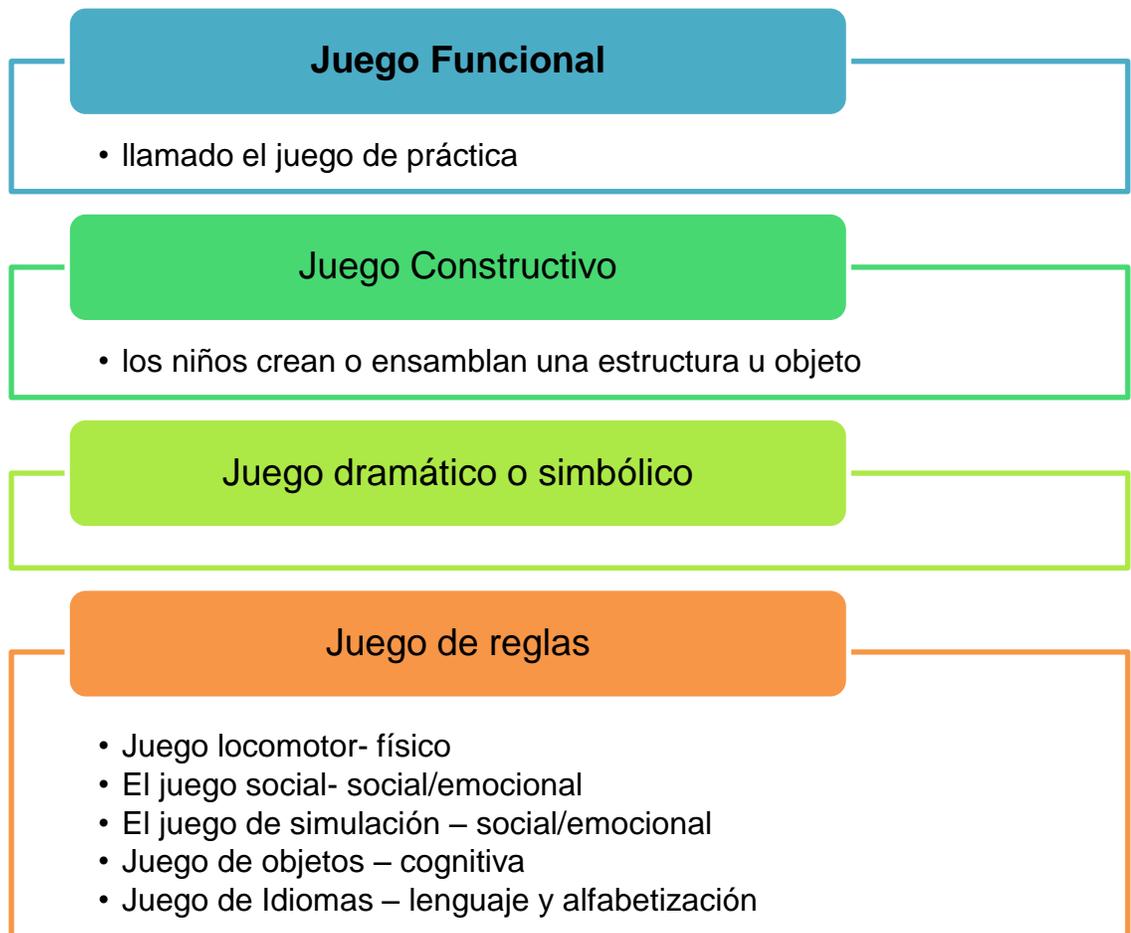


## Investigaciones

### Sara Smilansky: fases del juego

Se ha investigado mucho sobre el juego durante muchas décadas. En general la investigación demuestra que hay fuertes eslabones entre el juego creativo y el desarrollo del lenguaje, el físico, el cognoscitivo, y el social. Según la investigadora Sara Smilansky los niños que muestran las mayores capacidades para el juego imaginativo social despliegan una mayor imaginación y menor agresividad, y una habilidad mayor para usar el lenguaje en el habla y la comprensión de otros.

Sara Smilansky es conocida por sus cuatro fases de juego. Estas etapas de juego son considerados para reflejar del desarrollo cognitivo del aprendiz. Según Smilansky los juegos sociodramático se asocian con destrezas sociales y enfoques positivos al aprendizaje (Sarlé, P. 2011).



Típicamente:

- Los bebés se involucran en el juego solitario y funcional.
- Los aprendices pequeños participan en juegos paralelos.
- Los aprendices en edad temprana participan en juegos de tipo constructivista, cooperación, juego sociodramático.
- Los aprendices de cuatro y cinco años de edad participan en juegos modelos constructivista cooperativo, juego sociodramático.
- Comienzan a jugar con reglas.
- Los aprendices de edad escolar elaboran el juego de tipo constructivista cooperativo, juego sociodramático y juegos con reglas.

A continuación se presenta una síntesis de los beneficios que Smilanski encontró directamente relacionados con la habilidad de un aprendiz para participar en los juegos dramáticos y sociodramáticos:

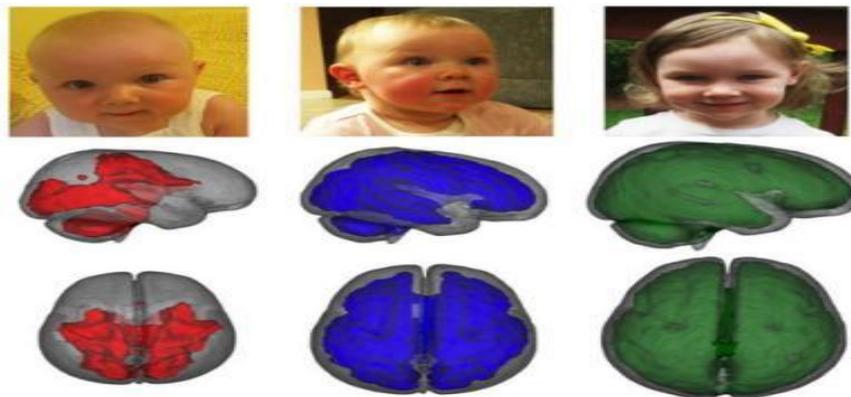




Smilansky concluye: El juego sociodramático activa los recursos que estimulan el crecimiento emocional, social e intelectual en el niño, lo que afecta a su vez al éxito del mismo en la escuela. Vemos muchas semejanzas entre los patrones de comportamiento que acompañan las experiencias satisfactorias en el juego sociodramático y los patrones de comportamientos necesarios para una integración satisfactoria en el ambiente escolar. Por ejemplo, para la solución de los problemas en muchas de las asignaturas escolares se requiere de un buen manejo de la emulación: visualizar cómo viven los esquimales, leer historias, imaginar una historia y escribirla, resolver problemas aritméticos y determinar qué vendrá después. Historia, geografía y literatura son todas ellas emulaciones. Todas ellas son construcciones conceptuales que nunca han sido directamente experimentadas por el niño.

### **Neurociencia: como aprende el cerebro**

Las investigaciones contemporáneas también revelan el énfasis en la función del cerebro. El cerebro es el órgano más importante del cuerpo; es el que recibe información de los sentidos sobre lo que ocurre fuera y dentro del cerebro.



El cerebro se desarrolla de acuerdo con el engranaje entre los genes y las experiencias que se tienen. Su arquitectura básica se construye a través de un proceso continuo que comienza antes del nacimiento y se extiende hasta la adultez. Durante los primeros años de vida se forman 700 nuevas conexiones neurales cada segundo. Las células del cerebro proliferan rápidamente y establecen conexiones eléctricas que a través de las experiencias se estabilizan, se mantienen y hasta se descartan para lograr mayor eficiencia en los circuitos cerebrales. Por tanto, el cerebro está en constante acción, y la clave estriba en que las conexiones existentes entre las células del cerebro no se pierdan.

Las experiencias tempranas afectan la naturaleza y la calidad de la arquitectura cerebral en ciernes al determinar que circuitos se refuerzan y no se descartan. Una de las experiencias esenciales en la construcción del cerebro es la interacción recíproca entre el aprendiz y los adultos significativos en su vida. Esta comienza cuando los adultos responden al balbuceo, los gestos y expresiones faciales de los bebés. (Hoffman 2008).

Shore encontró que el cerebro de un aprendiz de tres años es más activo que el de los adultos. La plasticidad cerebral o la habilidad del cerebro para reorganizarse y adaptarse son mayor durante los primeros años de vida (Díaz, S. S., 2006). Por tanto, es necesario proveer experiencias enriquecedoras durante éstos que permitan que el aprendiz desarrolle su cerebro. Estudios variados nos permiten comprender la importancia de las experiencias integradas y relevantes para el aprendizaje, ya que el cerebro establece conexión entre lo aprendido y las experiencias previas.

El cerebro tiene un gran potencial y la enseñanza basada mayormente en la memoria subestima las capacidades del mismo y la importancia de la transformación de la información y aplicación de la misma en la vida diaria. Esto está íntimamente relacionado con la manera en que aprendemos. Aprender no es un acto mecánico o pasivo de absorber el conocimiento por el ambiente. Por el contrario, el aprendizaje significativo es una actividad que envuelve la mente y el cuerpo activamente en la construcción del conocimiento (Molina Iturrondo, 2003). Por otro lado, las capacidades cognitivas, emocionales y sociales están íntimamente entrelazadas a través de toda la vida. El bienestar emocional y la competencia social proveen los fundamentos sólidos para las habilidades cognitivas emergentes. La emoción es una herramienta indispensable para el desarrollo de la función mediadora en los procesos de aprendizaje y enseñanza (Ferrés, 2008). Además, estudios recientes en la neurociencia confirman que sin motivación no hay aprendizaje.

Aprender a lidiar con la adversidad es una parte importante del desarrollo saludable. Sin embargo, aunque las experiencias breves que provocan un nivel de estrés moderado pueden promover el desarrollo, un estado de estrés crónico y continuo en la niñez temprana, causado por la pobreza extrema, un maltrato constante o una depresión materna severa, entre otros factores, puede ser tóxico al cerebro en desarrollo. Sin adultos, cuya atención sirva de amortiguador, este tipo de estrés tóxico puede debilitar la arquitectura, con consecuencias a largo plazo para el aprendizaje, el comportamiento y la salud física y mental. (El impacto de la adversidad durante la infancia sobre el desarrollo de los niños, Center on the Developing Child, 2007 (In Brief). Una gran cantidad de literatura hoy día provee evidencia de que unas relaciones sólidas y sostenedoras entre los docentes y el aprendiz, es fundamental para su aprendizaje y desarrollo holístico.



Los aprendices en edad temprana tienen que estar expuestos a diversas actividades que les permitan desarrollar al máximo las capacidades y talentos, porque no es hasta los ocho años de edad aproximadamente que las funciones cerebrales se lateralizan. Por consiguiente, el aprendiz tiene que ser un ser activo que fomente sus propias experiencias de aprendizaje, a través de la exploración, la investigación, el descubrimiento, el análisis, el cuestionamiento, la reflexión y la toma de decisiones. Quintero, destacó que “debemos entender que no hay una forma privilegiada de organizar el desarrollo de todos los aprendices, sino una diversidad de alternativas para atender la variedad de intereses, habilidades y talentos de los aprendices” (Marco Conceptual Kindergrtzen DEPR 2003).



## Aprendizaje



Counts (Lugg, C. A., & Shoho, A. R. 2006),

- considera que el propósito de la educación es reconstruir la sociedad.
- En este sentido, el ambiente educativo y la comunidad escolar pueden ser facilitadores del cambio social, sustentado en el bien común.
- Este propone es que la educación sea el motor de la democracia.
- Una democracia dirigida a la equidad y al respeto de los seres humanos



Elliot Eisner (según citado en Flinders y Thornton, 2009),

- desde el enfoque humanista, señala que la meta de la educación debe ser desarrollar a cada aprendiz de forma individual, donde no se mida a los estudiantes de la misma manera.
- De acuerdo a esto se sustenta la educación diferenciada, donde el maestro debe tener ojo crítico para identificar las fortalezas de cada estudiante.
- Este autor entiende que el desarrollo individual de los educandos no debe medirse únicamente de manera cuantitativa.
- El educador debe integrar diferentes estrategias para que el estudiante recobre la confianza en sí mismo y pueda lograr lo que quiere.



Weinstein y Fantini (1970),

- en su modelo de "Currículo para el Afecto", presentan un arquetipo para atender las necesidades de los aprendices, en el cual se une lo afectivo a los conocimientos para ayudarlos a trabajar con las situaciones que le preocupan.
- Plantean que antes de entrar en el contenido curricular o las destrezas de aprendizaje, se debe trabajar con la parte afectiva de los aprendices.
- La meta del currículo debe ser la de ayudar al aprendiz a lidiar con sus ansiedades y miedos para que pueda alcanzar sus metas.



Noddings (2003)

- propone que debe hacer diferentes formas de educar para aprendices con diferentes intereses y habilidades.
- Se debe proveer una variedad considerable de ofrecimientos en la escuela.
- El currículo debe incluir cursos interesantes, centrados en las necesidades, intereses y talentos de los aprendices.
- Enfatiza la importancia de la equidad, pues hay que brindarle a cada individuo lo que realmente necesita y no lo mismo para todos.



## PRINCIPIOS Y SUS IMPLICACIONES PARA LAS PRÁCTICAS APROPIADAS EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

La revolución conceptual en torno a la educación temprana ocurrió con la creciente comprensión del proceso de aprendizaje en esta etapa. Esto provocó una revisión de los contenidos, los materiales y las prácticas educativas. Los nuevos planteamientos encaminaron la educación temprana hacia la creación de un currículo emergente, integral y humanista centrado en el aprendiz que abarca todas las dimensiones del desarrollo: física, social, emocional, lingüística, creativa y cognoscitiva.

La atención a estos aspectos de desarrollo requiere un programa de excelencia enmarcado en prácticas apropiadas e idóneas. El término prácticas apropiadas fue adoptado por la “National Association for the Education of Young Children” (NAEYC) en 1987 con el propósito de proveer los lineamientos que debe seguir todo programa educativo para la niñez en edad temprana. Estas se fundamentan tanto en la investigación del desarrollo y el aprendizaje infantil como en la base de conocimientos respecto a la eficacia educativa para promover el aprendizaje y desarrollo óptimo en la niñez temprana. Ayudan a los educadores a seleccionar y planificar experiencias educativas efectivas y adecuadas.

Para llevar a cabo prácticas apropiadas al nivel de desarrollo de los niños y niñas, los educadores, tienen que tomar en consideración tres áreas de conocimiento:



1) lo que se sabe sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas durante los primeros años y diversidad funcional en cada edad (saber ser).



2) lo que se sabe sobre cada niño y niña como individuo: fortalezas, intereses, talentos y preferencias y el conocimiento, destrezas y habilidades basados en las experiencias previas (saber hacer).



3) lo que se sabe sobre el contexto social y cultural en el que viven los estudiantes: valores, expectativas, tradiciones, entre otros (saber convivir). (Bredenkamp & Coppler, 2009).



A la luz de las prácticas apropiadas, el diseño curricular en la educación en edad temprana responderá a los perfiles de desarrollo, a los intereses y las particularidades de los niños y niñas, así como al contenido, a la metodología y a los principios del desarrollo y aprendizaje que son la base del programa.

### Principios sobre el desarrollo y aprendizaje

Estos principios forman, en conjunto y de manera interrelacionada, una base sólida para la toma de decisiones respecto al programa educativo y servicios para los niños y niñas en edad temprana. A continuación se enumeran algunos de los principios bien fundamentados por la teoría y la investigación los cuales son:

- 1) Todas las áreas del desarrollo y aprendizaje – físico, social, emocional, lingüística, creativa y cognitivo, - son importantes y están estrechamente interrelacionadas. El desarrollo y aprendizaje en un área influyen y son influenciados por lo que sucede en otras áreas.
- 2) El desarrollo y aprendizaje son el resultado de una interacción dinámica y continua entre el aprendiz y la experiencia directa en el mundo social y físico.
- 3) La motivación para aprender es intrínseca.
- 4) El aprendiz construye el conocimiento y comprensión del mundo de diferentes maneras (activamente, de sus propias experiencias con personas, objetos e ideas al igual que la de otros adultos y niños).
- 5) A través del juego se desarrolla la autorregulación, el lenguaje, el conocimiento y las destrezas sociales.
- 6) Algunos aspectos del desarrollo y el aprendizaje en la niñez siguen un proceso continuo de cambios en los cuales las capacidades, habilidades, y conocimientos posteriores se construyen sobre los ya adquiridos.
- 7) El desarrollo y el aprendizaje en la niñez se caracterizan por la variación individual. (por el curso de desarrollo en ritmos variables entre un niño/a y otro/a y por la singularidad de funcionamiento de las diferentes áreas para cada niño como individuo). Los niños y niñas tienen particularidades, diversidad funcional y fortalezas.
- 8) Las primeras experiencias tienen efectos profundos en el desarrollo y en el aprendizaje.
- 9) Algunos aspectos del desarrollo y aprendizaje tienen lugar en periodos óptimos o determinados momentos de la vida.
- 10) El desarrollo del aprendiz avanza hacia una mayor complejidad, autorregulación y capacidades simbólicas o de representación.
- 11) Los aprendizajes se desarrollan mejor cuando tienen relaciones seguras y consistentes con adultos responsivos y oportunidades para establecer relaciones positivas con sus pares y adultos.



- 12) El desarrollo y aprendizaje ocurre en y son influenciados por múltiples contextos socioculturales como la familia, el entorno educativo y la comunidad.
- 13) El maestro es un facilitador y guía del proceso de enseñanza- aprendizaje, que apoya que los aprendices construyan el conocimiento y la comprensión del mundo. Además, desarrolla, mantiene y fortalece una posición como líder efectivo, comprometido y que hace aportaciones trascendentales a la sociedad. Que proyecte una imagen profesional, de alta calidad, confianza, ética y compromiso.
- 14) El desarrollo y el aprendizaje avanza cuando los aprendices son motivados a para alcanzar un nivel apenas superior a aquel de su dominio actual, y también cuando tienen muchas oportunidades para practicar habilidades recién adquiridas.
- 15) Las experiencias de los niños modelan su motivación y métodos de aprendizaje, como la perseverancia, iniciativa y flexibilidad; a su vez, estas disposiciones afectan su aprendizaje y desarrollo.

### Lineamientos para la práctica apropiada para el desarrollo

La práctica que favorece un aprendizaje y desarrollo óptimo en la edad temprana se fundamenta tanto en las investigaciones sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil. Estas son la base de conocimientos respecto a la efectividad en la atención y educación temprana. Los educadores de la edad temprana efectivos se basan en todos los principios establecidos para el desarrollo y el aprendizaje infantil, como también en los conocimientos sobre prácticas efectivas, y aplican la información en su práctica.

La “National Association for the Education of Young Children” NAEYC (2009) establece la Declaración de Posición cuyo propósito es fomentar la excelencia en la educación de la niñez temprana proporcionando un marco de referencia para las prácticas apropiadas. Desde su primera adopción en el 1986, este marco se ha conocido como práctica apropiada para el desarrollo. Ésta declaración resalta tres tareas difíciles a desarrollar:

- reducir las brechas de aprendizaje e incrementar los logros de todos los aprendices;
- crear una educación perfeccionada y mejor conectada para los aprendices de nivel preescolar y elemental;
- y reconocer el conocimiento y la toma de decisiones de los educadores como factores vitales para la eficacia educativa.

El centro de las prácticas apropiadas yace en el conocimiento que los educadores o profesionales tienen en cuenta al tomar decisiones y en el hecho de que siempre apunten a objetivos que sean estimulantes y, a la vez, alcanzables para los aprendices. Éstas prácticas van dirigidas a brindar a la niñez acceso a una educación segura, accesible y de buena calidad a través de un currículo

sistémico, de un personal conocedor y diestro, y del ofrecimiento de servicios integrales que apoyen la salud, la nutrición y el bienestar social, en un ambiente de respeto y diverso.

Los **educadores eficaces** son conocedores del desarrollo y aprendizaje de los aprendices para la adquisición de nuevas capacidades, habilidades y conocimientos. Este conocimiento ofrece una idea general de las actividades, rutinas, interacciones, entre otros, que serán efectivos con el grupo. El docente debe considerar a cada aprendiz como un individuo y dentro del contexto de familia, comunidad, cultura, normas lingüísticas, grupo social, experiencias pasadas y las circunstancias actuales, para así, tomar decisiones apropiadas para el desarrollo de cada uno de ellos (NAEYC, 2009).

Específicamente en las cinco áreas claves (interrelacionadas) de la práctica:

- (1) crear una comunidad cálida de aprendices;
- (2) planificar un programa de estudios que logre importantes metas;
- (3) enseñar para mejorar el desarrollo y el aprendizaje;
- (4) evaluar el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes , y
- (5) establecer relaciones recíprocas con las familias (Bredekamp & Copple, 2009).

Algunos ejemplos de estos lineamientos son los siguientes:

1) Una comunidad cálida de aprendices

En una comunidad de aprendices se provee un entorno físico, social, emocional y cognitivo que protege la salud y seguridad y conduce a estudiantes a un desarrollo y aprendizaje óptimo. Esta comunidad se fundamenta en la creación de relaciones permanentes, positivas, respetuosas y afectuosas entre los adultos y los niños, entre los niños, entre los maestros y entre los maestros y las familias. El aprendiz egresado se ve desde una perspectiva de ciudadano global, emprendedor, miembro activo de la comunidad y procurador de la vida buena. Para crear una comunidad de aprendices los adultos aseguran que los niños y niñas experimenten lo siguiente en todo momento:

- Cada miembro de la comunidad es respetado y valorado en su diversidad



por los demás. El currículo atiende las particularidades de los niños y niñas para proporcionarles un cuidado y educación sensible y pertinente.

- Los maestros crean un clima socioemocional positivo para que los niños y niñas se sientan psicológicamente seguros y estos promueven que los niños y niñas disfruten del aprendizaje.
- Los maestros ayudan a los niños y niñas a construir su conocimiento en el contexto de sus interacciones con otros miembros de la comunidad. Estos fomentan el establecimiento de relaciones positivas y la cooperación entre los miembros de la comunidad.
- Los maestros demuestran y ayudan a los niños y niñas a desarrollar responsabilidad y autorregulación.
- Los maestros diseñan y mantienen el entorno físico para proteger la salud y la seguridad de los miembros de la comunidad. Estos proveen las herramientas para que los niños y niñas satisfagan sus necesidades básicas lo cual crea la base para un aprendizaje superior posteriormente.
- Los maestros organizan el ambiente y proveen una rutina ordenada y predecible que ofrezca estabilidad. Esta rutina mantiene un balance entre el descanso, las actividades pasivas y aquellas que requieren mayor movimiento y actividad. Además, aseguran un balance entre las actividades iniciadas por los niños y por la maestra y entre las actividades individuales, en grupos pequeños y en grupo grande.

En resumen, los niños y niñas aprenden y progresan si se sienten seguros y bien atendidos, si se les hacen exigencias apropiadas se les orienta y si tienen relaciones estables con adultos que los estimulan.

## 2) Planificar un currículo dirigido a lograr metas y competencias importantes

El currículo son todas las experiencias educativas que se organizan para los niños y niñas en un programa de educación temprana. Estas se llevan a cabo en el ambiente educativo interior y exterior, que integra educadores, las familias y miembros de la comunidad.

Los niños y niñas aprenden más en programas que tienen un currículo bien planificado e implementado. Este debe identificar bien claro *qué* deberían saber, comprender y ser capaces de hacer como resultado de la experiencia de enseñanza y aprendizaje al igual que *cómo* se logrará. En la práctica apropiada al desarrollo, el currículo ayuda a los aprendices a lograr metas que son significativas para su aprendizaje y desarrollo integral. Los maestros planifican y proveen experiencias abarcadoras que propician el desarrollo físico, social,



emocional, cognitivo, lingüístico y creativo así como las áreas de contenido la lecto-escritura, estudios sociales, ciencias, matemáticas, la música, las artes.

Los maestros utilizan el currículo y el conocimiento sobre el aprendiz para planificar experiencias e interactuar con éstos de manera pertinente y cautivante e intencionada, ayudan a establecer conexiones entre las experiencias de aprendizaje, integrar el aprendizaje, dentro de y entre los dominios del desarrollo y las áreas de contenido curricular.

Los maestros mantienen comunicación y una colaboración estrecha con los que enseñan en niveles educativos anteriores y posteriores para compartir información y trabajar juntos para asegurar la continuidad y coherencia entre las experiencias educativas en cada nivel.

### 3) Enseñar para lograr el desarrollo y el aprendizaje

Las relaciones e interacciones de cada niño o niña con los adultos tienen un impacto determinante en su desarrollo y aprendizaje. Los maestros/as que utilizan prácticas apropiadas estimulan, facilitan y apoyan el desarrollo y aprendizaje al ofrecer experiencias idóneas para cada individuo y grupo de niños y niñas e interactuando con éstos de manera intencionada.

Además, utilizan las siguientes prácticas:

- Se ocupan de conocer bien y mantener relaciones positivas y personales con cada niño y niña. Y su familia, para comprender mejor sus particularidades, incluyendo los valores y prácticas de crianza.
  - Conocen bien las metas y objetivos de su programa y la manera en que el currículo pretende alcanzarlas.
  - Ponen en práctica el currículo para que los niños y niñas logren los objetivos en todas las áreas del desarrollo y en todas las materias aplicables.
  - Diseñan el entorno, el programa diario, planifican actividades y utilizan prácticas que propician el juego, la exploración, la investigación, la participación activa y sostenida de los niños y niñas y la interacción de éstos con los adultos y con sus pares.
  - Ofrecen a los niños y niñas oportunidades para tomar decisiones durante el programa diario.
  - Utilizan una variedad de estrategias de interacción de manera eficaz para fomentar, facilitar y ampliar el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas.
  - Integran una amplia variedad de experiencias, materiales y equipos y utilizan estrategias de enseñanza para adaptarlas a diversidad funcional y particularidades (capacidades, habilidades, experiencias, necesidades, intereses, etc.) de los niños y niñas.
- 4) Evaluar el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas



La evaluación del desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas es un proceso que indica lo que acontece en la clase y evidencia el progreso de los aprendices hacia el logro de los objetivos del programa. Está esencial para la planificación, implementación y corroborar la efectividad de la actividad curricular. En la práctica apropiada al desarrollo, la evaluación está íntimamente vinculada a las experiencias educativas y viceversa. Esta no se utiliza para colocarle un sello o hacerle daño de algún modo a los niños/as. La evaluación:

- es continua, estratégica e intencionada;
- se centra en el progreso de los niños y niñas hacia los objetivos trazados.

Los docentes tienen un sistema para recopilar, interpretar y utilizar la información obtenida de las evaluaciones. Los métodos que éstos utilizan son variados y apropiados a cada etapa de desarrollo, toman en cuenta la aportación de las familias y las experiencias de los niños y niñas y reconocen la diversidad funcional de éstos.

Más adelante se proveerá información más específica sobre este proceso tan importante.

#### 5) Establecer relaciones recíprocas con las familias

Los profesionales que trabajan con la niñez mantienen una comunicación y relación colaborativa, recíproca y frecuente con sus padres y madres. Los miembros de la familia son bienvenidos y se proveen oportunidades para su participación activa en el ambiente escolar. Los maestros reconocen los conocimientos que tienen los padres y madres sobre sus hijos e hijas y los involucran como fuente de información. Estos apoyan a la familia para juntos fomentar el desarrollo y aprendizaje de los aprendices.



## AMBIENTE EDUCATIVO: BASE DE LA CONSTRUCCIÓN EDUCATIVA

**“Un arquitecto sabe que si construye con cuidado, su estructura puede permanecer por los siglos. Un maestro sabe que si construye con amor y verdad, lo que construya durará para siempre”**

**John W. Schlatter**

En la edad temprana se construye el conocimiento activamente al interaccionar en el ambiente. Las interacciones sociales retan el intelecto; los materiales educativos concretos alimentan la imaginación tanto como el pensamiento conceptual” (Molina Iturrondo, 2003, p. E-73). En los años de edad temprana se crean los cimientos para que los aprendices logren un nivel de ejecución apropiado de acuerdo a su etapa de desarrollo, así como el dominio de conceptos, destrezas y actitudes; a lo que el Dr. Villarini se refiere como: las competencias. Estas competencias están basadas en los estándares. Los estándares son afirmaciones que establecen el conocimiento medular que debe poseer el estudiante. Estos pueden ser utilizados para dirigir el contenido curricular, así como establecer la ejecución esperada.

Los programas académicos de Español, Inglés, Ciencia, Matemáticas, Estudios Sociales, Salud Escolar, Educación Física y Bellas Artes establecen en los documentos los estándares de cada nivel, específicamente de kindergarten a tercer grado. Es por eso que en este Marco Curricular no se incluyen. En el nivel de edad temprana, se especifica la estrategia de base científica **Multidisciplinario** para trabajar el proceso de enseñanza aprendizaje, entre otras. De acuerdo a Drake (2007), en el currículo integrador con estrategia multidisciplinaria, las disciplinas académicas están integradas a través de un **tema generador**. La integración del currículo es el proceso de combinar las materias académicas dirigidas hacia la construcción de conocimiento, destrezas, competencias y actitudes; y que ese conocimiento sea significativo y pertinente para los aprendices, propiciando su desarrollo holístico por medio de una educación diferenciada de alta calidad que propenda al éxito de cada estudiante.

### **Ambiente integrador, seguro y saludable**

Históricamente el ambiente educativo siempre ha sido tema de estudio. Su importancia ha sido reconocida por grandes pensadores como Rousseau, Vygotsky, Pestalozzi, Piaget, Dewey y Montessori entre otros. En una sociedad donde prolifera el acceso a la información y los cambios repentinos, el ambiente o entorno es un tema de continua reflexión especialmente en asuntos



relacionados con la calidad y las prácticas apropiadas al desarrollo (NAEYC, 2009).

El entorno o ambiente está compuesto por tres dimensiones: temporal, interpersonal y física (Morrison, 2005; NAEYC, 2009):

- La dimensión temporal se refiere al tiempo y a los periodos dedicados al proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La dimensión interpersonal se caracteriza por el tipo de relación que se establezca entre aprendiz-aprendiz, aprendiz-adulto y adulto-adulto, ya sea en el interior o exterior del ambiente.
- La dimensión física incluye todo lo que está visible en el entorno.

Un entorno seguro significa:

- Equipo y material en buen estado
- Evitar barreras arquitectónicas (entrada, salidas, tamaño de equipo, espacio entre otros)

Normas y prácticas de seguridad dentro del ambiente:

- Simulacros según determina la Agencia Estatal para Manejo de Emergencias incluyendo aplicación de sus recomendaciones: botiquín, registro de estudiantes, mochila de emergencia, entre otros
- Evitar acceso a receptáculos y cables eléctricos
  - Atmósfera de seguridad y protección
    - Observación y supervisión continua de la niñez
  - Un entorno saludable significa:
    - Prácticas de higiene
    - Limpieza del entorno
    - Política local de bienestar
      - Alimentación nutritiva y balanceada
    - Atención a las particularidades de salud para cada niña y niño
      - Condiciones
      - Dieta
  - Un entorno acogedor significa:
    - Iluminación adecuada
    - Decoración estética y atractiva (no cargada, simple y color claro)
    - Disponibilidad de materiales
    - Relaciones interpersonales recíprocas y afectuosas



Dentro del marco de prácticas apropiadas del desarrollo, un educador de la niñez en edad temprana tiene una **responsabilidad ética** de proveer un **ambiente seguro, atractivo e integrador** (NAEYC, 2009). Así pues, debe ser responsable de:

- Crear una comunidad de aprendices afectuosa, donde cada aprendiz sea valorado y respetado por los demás.
- Planificar el entorno, el programa y las actividades de forma inclusiva, segura, democrática y estimulante.
- Establecer relaciones recíprocas, colaborativas y de apoyo a las familias, donde la responsabilidad por el bienestar del aprendiz sea una compartida.





Cuando hablamos del ambiente, nos referimos a la estructura, al uso del espacio, de los materiales, del equipo y los centros de aprendizajes. Su organización debe responder a las etapas de desarrollo y particularidades de los infantes, maternas, preescolares, kindergarten y nivel primario. Bredekamp y Copple (2009), entre otros, sostienen que el ambiente de aprendizaje en un centro de calidad apoya el desarrollo de la niñez. El diseño del contexto educativo impacta en los materiales de aprendizaje y en la calidad de las relaciones que la niñez establece con otras personas.

La organización de un ambiente apropiado para la niñez, aunque es diferente en cada edad, presenta algunas similitudes. Por ejemplo, todos los aprendices necesitan un espacio que esté definido y refleje, preferiblemente, una atmósfera hogareña. Además, requiere áreas de juego (en el interior y exterior), espacios para experiencias activas y pasivas, acceso a la naturaleza y espacio libre para el movimiento (Bredekamp & Copple, 2009). Asimismo, se debe proveer materiales que aprecien la diversidad cultural de las familias que se atienden (NAEYC, 2006).

Todos los ambientes deben estar limpios, seguros y siempre debe haber supervisión. Es importante que los educadores en cada uno de ellos tengan amplia visibilidad de todo lo que ocurre en el salón. Los espacios se organizarán de acuerdo a las rutinas, al aprendizaje y a la variedad de edades. Por ejemplo, los infantes y maternas necesitan lugares especiales para su siesta, su aseo y su alimentación.

Se requiere que el ambiente de los infantes, maternas, preescolares, el kindergarten y el nivel primario sea acogedor (Bredekamp & Copple, 2009). A los infantes debe separárseles las áreas para la rutina y para las actividades. Estas deben estar bien equipadas. Por ejemplo: el área de cambio, debe tener su lavamanos con agua caliente, y quedar separada del área de alimentos y de juego.

Los diversos especialistas proponen que los espacios de juego deben ser flexibles, cómodos, que permitan el movimiento y que se ajusten al tamaño de los aprendices (Bredekamp & Copple, 2009). Además, se sugiere el uso de alfombras en el área de infantes y maternas, de modo que puedan jugar, gatear, subir o bajar sin lastimarse. Todos estos equipos y materiales deben estar a la altura y al tamaño según cada etapa de desarrollo. Se sugiere que se incluyan artículos sensoriales, manipulativos, bloques, área de juego dramático, libros y efectos de arte, entre otros.

Si se ofrece un servicio de calidad, los intereses y particularidades de la niñez deben armonizar con sus centros de aprendizajes en el contexto organizacional de los ambientes. Por ejemplo, para los preescolares y los niños del kindergarten, los centros o áreas de aprendizaje deben separarse por anaqueles u otro tipo de divisores. Esto incluye espacios para bloques, lectura,

juego dramático, manipulativos, arte, música, movimiento, escritura, ciencias o investigación, matemáticas y estudios sociales (Bredekamp & Copple, 2009).

### **Planificando las facilidades físicas**

Cuando se planifica las facilidades para la niñez, se debe considerar los siguientes:

**La localización del edificio, así como la reglamentación federal y estatal;** entre estas:

- La ley ADA
- La ley IDEA
- Permiso de uso de Facilidades
- Certificación de Bomberos
- Licencia Sanitaria
- Licencia del Departamento de la Familia
- El tipo de programa, currículo y la población a impactar
- La seguridad y protección de la niñez y el personal
- Tamaño del espacio, los equipos y materiales
- Flexibilidad ( considerando los intereses y particularidades de la niñez)
- El costo

### **El espacio del ambiente físico**

El espacio o área del interior de un ambiente de aprendizaje debe considerar:

- tamaño del ambiente
- arreglo del ambiente
- pisos, techos y paredes
- orden, estructura y naturaleza
- área de centros de aprendizaje
- área de bienvenida
- área de preparación de alimentos
- área de facilidades sanitarias para los educadores y los aprendices
- almacenamiento del equipo o material
- área de lavandería

### **Tamaño del ambiente**

El tamaño y el espacio del ambiente deben observar:

- la proporción de niños por adulto
- el número de niños por pie cuadrado (35 pulgadas por cada aprendiz, en el interior)
- el espacio exterior debe ser 75 pies cuadrados.



- el total de la dimensión del ambiente (excluyendo el espacio de baño, lavandería y cocina)
- el espacio en relación a la capacidad del equipo y material a usar

### **Arreglo del ambiente**

La forma en que se organiza el ambiente puede afectar la seguridad, la autonomía, la comodidad, la disciplina y los estilos de aprendizaje de la niñez. A continuación, se ofrecen algunas recomendaciones a seguir al organizar el ambiente físico:

- Evitar áreas escondidas, ya que no permiten la observación y supervisión de los aprendices.
- Organizar por áreas o centros de aprendizaje.
- Tener espacios abiertos (infantes y maternos) y cerrados (preescolares, kindergarten y nivel primario).
- Ofrecer áreas activas y pasivas. Es importante brindar balance en las actividades. Cuando hablamos de áreas pasivas y activas, nos referimos a que, como parte de la organización de un ambiente, las zonas deben responder a una necesidad. Las pasivas son: manipulativos, lectura y escritura. En estas, los niños juegan o trabajan en silencio y con tranquilidad. No obstante, no podemos olvidar que cada aprendiz tiene un desarrollo o único y particular. Algunos requieren de un tiempo a solas como parte de su proceso de aprendizaje, mientras que, quizás, haya otros que requieran mayor actividad. Para satisfacer esta última particularidad, se proveen las áreas activas, como bloques, música, juego dramático, arena y agua. Estas se consideran dinámicas y ruidosas, pues los aprendices siempre están en constante movimiento.
- Áreas individuales y grupales. Es necesario ofrecer actividades en las cuales el aprendiz pueda relacionarse e interactuar con otro par. El aprendizaje social es uno de los procesos esenciales a desarrollar, y el educador tiene que proveer el espacio físico para el mismo. Cuando se habla de actividades a nivel individual, se refiere a actividades para un solo aprendiz, para que, como parte de su proceso de aprendizaje, se encuentre consigo mismo. Esto permite que haya respeto por el espacio que ocupamos y las actividades que realizamos.
- Áreas limpias, atractivas, siempre organizadas y en orden.
- Áreas que proveen acceso a la naturaleza, para mantener a los niños en contacto con las plantas y los animales.

## **El color, la iluminación y la ventilación en los ambientes de aprendizaje**

Estos tres elementos deben ser considerados en todo momento, pues pueden afectar positiva o negativamente el proceso del aprendizaje en cada ambiente.

### **La influencia de los colores**

Se debe seleccionar colores pasteles para el salón. La atmósfera debe ser relajante, cálida e invitar a la participación. Sin embargo, existen áreas activas (como el área de gateo para los infantes, o los bloques y el juego dramático para los maternas y preescolares) que pueden pintarse con colores brillantes, como el rojo y el amarillo. Según algunas investigaciones, el color rojo debe seleccionarse para actividades de motriz grueso; el amarillo es conveniente para música y arte; el verde, azul y violeta son efectivos para áreas de lectura. Usar varios colores quizás es más relevante en ambientes de infantes y maternas - más que para los preescolares, kindergarten y nivel primario, ya que estos necesitan percibir los colores.

En cuanto al elemento de la iluminación y ventilación, señalan las investigaciones que es imprescindible una iluminación adecuada, aunque aquella que es uniforme, fluorescente, puede que no sea la mejor para la niñez. Por lo tanto, se recomienda tener luz natural en todos los ambientes de aprendizaje.

Es imperante que en todos los ambientes exista una ventilación cruzada de aire fresco. Las ventanas deben estar cubiertas con tela metálica para prevenir la entrada de insectos y roedores. Si el programa cuenta con una unidad de aire acondicionado, ésta debe mantenerse limpia. El consumo de cigarrillos está estrictamente prohibido.

### **Reflexiona sobre tu salón o ambiente:**

- ¿Qué permisos necesitas primero para organizarlo?
- ¿Qué colores usarías en las paredes? ¿Por qué?
- ¿Cómo es la ventilación?
- ¿Planifico mi ambiente de acuerdo a los intereses y particularidades de los niños? ¿Está mi ambiente organizado, limpio y agradable?
- Haz una lista de aquellos materiales que necesitan reemplazo.
- ¿Qué cambios debo hacer en mi salón para garantizar un servicio de alta calidad?

### **Rol del educador**

Cónsono con los principios esenciales de la gestión educativa del Departamento de Educación de Puerto Rico un educador de la niñez en edad temprana reconoce que es un facilitador para la transformación. Establece que



aprendices son la razón de ser del Sistema Educativo y contribuye de manera significativa en diferentes ámbitos, tanto al plan de vida y familiar de cada educando, como al plan del País.

El Programa para la Niñez en Edad Temprana considera además los estándares establecidos por la NAEYC, su Declaración de Compromiso (2005) y su Código de Conducta y Ética y Declaración de Compromiso (2005). Los docentes que trabajan con la niñez tienen que tomar cada día decisiones de naturaleza moral y ética.

### **El educador de niñez en temprana es responsable de:**

- Crear una comunidad de aprendices afectuosa, donde cada aprendiz sea valorado y respetado por los demás.
- Conocer a cada aprendiz y establecer expectativas razonables, según el aprendiz logra el dominio de ejecución.
- Planificar el entorno, el programa y las actividades de forma inclusiva, segura, democrática y estimulante.
- Conocer el contexto social y cultural de los aprendices y familias con quienes trabaja.
- Guiar al estudiante en el proceso de investigar mientras interactúa con él y permite la interacción cooperativa con los pares.
- Brindar experiencias de aprendizaje apropiadas.
- Proveer un ambiente que estimule la interacción con el mundo físico y social.
- Ofrecer materiales concretos y proveer tiempo para la exploración.
- Reconocer las diferentes etapas del desarrollo y particularidades del aprendiz y modifica la enseñanza de acuerdo a estas.
- Fomenta la manipulación activa del ambiente a través del juego, de manera que los aprendices puedan explorar y construir el conocimiento.
- Establecer relaciones recíprocas, colaborativas y de apoyo a las familias, donde la responsabilidad por el bienestar del aprendiz sea una compartida.
- Propicia la participación e integración activa de la familia y la comunidad.
- Utilizar diversidad de estrategias para identificar al aprendiz con necesidades especiales, referir a profesionales, de manera que el estudiante y sus familias reciban los servicios que ameriten.

Los docentes de la niñez en edad temprana encaran múltiples roles, sin embargo, su prioridad es ser observador crítico, brindar un ambiente seguro, de felicidad, de respeto, de firmeza, de empatía y comprensión para todos los educandos en el escenario educativo. Esto implica para docente el compromiso de afianzar en los educandos los valores y actitudes necesarios para que puedan vivir la buena vida, tomar decisiones fundamentales, continuar su aprendizaje y desarrollar sus potencialidades plenamente para enfrentar con éxito los retos del mundo actual.

## LA ASAMBLEA: LA EXPERIENCIA FUNDAMENTAL EN EL AMBIENTE EDUCATIVO

El pedagogo francés Celestin Freinet (2005) dijo “La democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no será capaz de formar ciudadanos demócratas”. Inicialmente, la asamblea de clase fue una de las metodologías creadas por este pedagogo, junto al plan de trabajo, el texto y la correspondencia escolar, entre otras. En la actualidad, la asamblea de clase responde al principio de Inclusión: necesidad de diseñar ambientes escolares y prácticas educativas que estimulen la participación, las relaciones interpersonales y el éxito escolar para todos.

### Objetivos Generales de la Asamblea

1. Conocer y aprender los valores y las normas de convivencia.
2. Garantizar el ejercicio activo de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.
3. Respetar los derechos humanos así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
4. Desarrollar actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad e interés en el aprendizaje.
5. Adquirir habilidades para la prevención y solución pacífica de conflicto, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y social.

### Objetivos Específicos de la Asamblea

1. Fomentar los sentimientos adecuados a los valores éticos: empatía, tolerancia, respeto, sentido de la justicia.
2. Fomentar las competencias para resolver conflictos y favorecer la convivencia en el aula y en el centro.
3. Fomentar los comportamientos justos, las conductas de colaboración y cooperación y la participación social.
4. Aprender a gestionar el funcionamiento del grupo.
5. Elaborar y hacer cumplir los acuerdos de clase (organización y funcionamiento).



6. Analizar, debatir, proponer y resolver las actitudes disruptivas y generadoras de situaciones de comportamiento dentro del aula (alumno/alumna).
7. Desarrollo aplicado de la mediación y la negociación en los conflictos.
8. Analizar y proponer acuerdos constructivos que favorezcan un cambio de actitud y una reflexión personal.
9. Analizar y proponer estrategias de aprendizaje.
10. Canalizar y prevenir, actitudes violentas y disruptivas.
11. Diferenciar entre discutir y hablar razonadamente. Importancia de la asertividad en la comunicación.
12. Implicar al alumno en su proceso de aprendizaje a través de la participación activa en la toma de decisiones.
13. Mejorar la autoestima y la autonomía personal.
14. Analizar los derechos y deberes del alumnado y los profesores. Desarrollarlos de forma práctica.
15. Crear responsabilidades en el aula. Mejora de la responsabilidad individual y grupal.
16. Mejorar la ortografía (selección de críticas, propuestas y felicitaciones sin faltas de ortografía antes de ser leídas, escribir actas).
17. Fomentar el hábito de escucha y esperar turno.
18. Desarrollar la expresión oral a través de una mejora en el vocabulario, el razonamiento lógico y la argumentación.



Este espacio tiene que ser el centro de atención, el lugar más acogedor porque es donde más tiempo estará el grupo, realizando las transiciones apropiadas para cada actividad.

### Asamblea inicial

Periodo inicial de la entrada del grupo, en el mismo se trabajan destrezas y conceptos planificados y trabajados diariamente: bienvenida, canciones, reflexiones, conversaciones dirigidas, calendario, colores, figuras geométricas, vocabulario de uso frecuente, estado del tiempo, estructura, asistencia, operaciones matemáticas, monedas, entre otro conceptos y destrezas que el docente aproveche para maximizar el proceso de aprendizaje. Es importante que el docente prepare el espacio de manera cómoda y acogedora con los materiales necesarios y accesibles, para mantener el control y evitar la distracción. Se trabaja en grupo completo todos los días durante la semana por un periodo de 20 a 40 minutos prekindergarten y kindergarten y 30 minutos de primero a tercer grado.



Hoy es viernes 9 de mayo de 2014.

**Día de la semana y el tiempo**

Ayer era

El día estaba

Hoy es

El día está

Mañana será

El día estará

**Gráfica del tiempo**

	<input type="checkbox"/>								
	<input type="checkbox"/>								
	<input type="checkbox"/>								

**La figura del día**

 cono

**Color del día**

 amarillo

**Asistencia**

Nombre	Asistió	Faltó
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Día de clase**

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**Estaciones**

primavera

verano

otoño

invierno

**Monedas**

 .1¢

 .5¢

 .10¢

 .25¢

**Tabla de números**

10	60
20	70
30	80
40	90
50	100

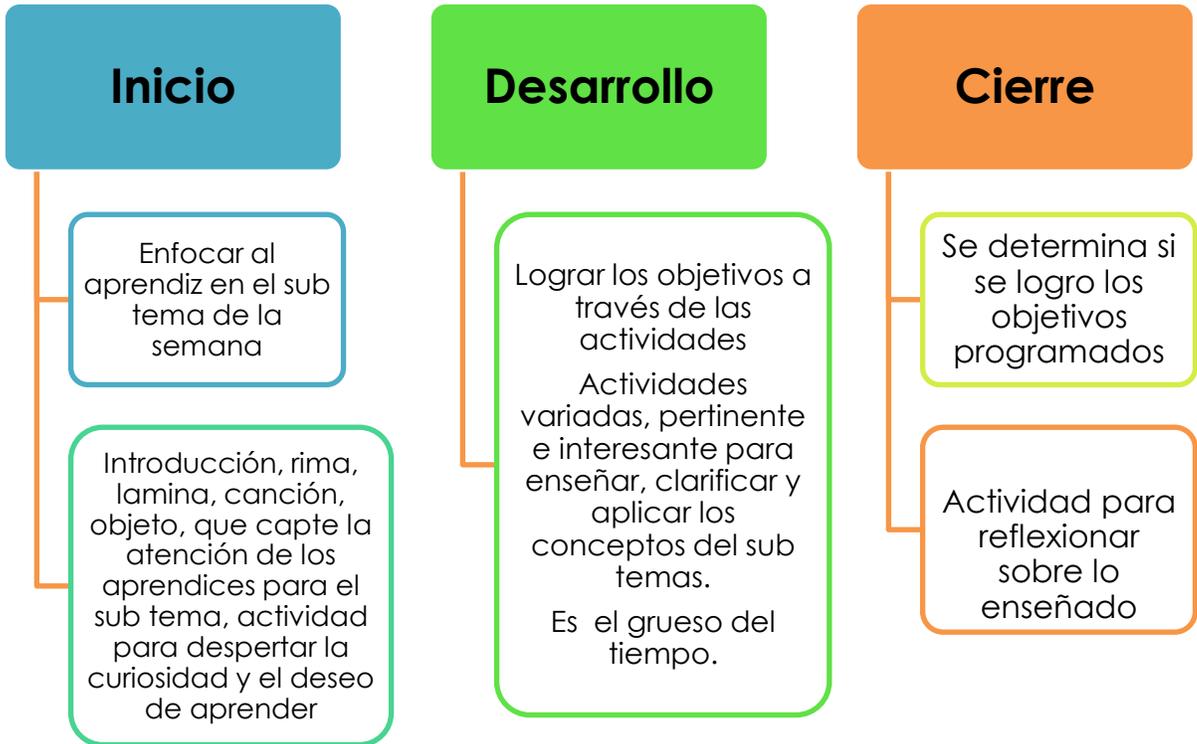


## Asamblea/ Actividad de Grupo Grande

Período en el cual se trabajan los conceptos del sub tema seleccionado para esa semana, provisto del análisis de la tabla KWHL. Se utiliza una diversidad de actividades alineadas a las áreas de desarrollo o estándares y expectativas del grado. Las actividades se desarrollan de manera integrada e incidental. No se fundamentan en un cuento. Se trabaja con los objetivos e ideas fundamentales del plan de estudio, unidad o lección. Los objetivos e ideas fundamentales se obtienen del subtema bajo estudio y del contenido curricular de cada materia (estándares, expectativas, e indicadores).



El educador desarrolla este período con la estrategia inicio, desarrollo y cierre. Las actividades deben estar relacionadas a los centros de aprendizaje y talleres del plan de estudio, unidad o lección. La asamblea o grupo grande se debe realizar en semicírculo para que el educador tenga mayor acercamiento y atención de los aprendices. Se trabaja en grupo completo todos los días durante la semana por un periodo de 20 a 30 minutos prekindergarten y kindergarten y 50 o 60 minutos de primero a tercer grado.





## CENTRO DE APRENDIZAJE Y TALLERES A TRABAJAR DURANTE EL DIA

En los centros de aprendizaje se trabajan actividades relacionadas con el sub tema trabajado en esa semana. Se planifican cinco actividades por semana, que se desarrollan de forma concurrente en el periodo establecido. Los centros de aprendizaje son, pero no se lo limitan a:

- Desarrollo lógico matemático
- Desarrollo científico.
- Desarrollo lingüístico
- Desarrollo social
- Desarrollo creativo

En cada centro se planifica la actividad según el contenido a trabajar, de acuerdo al área de desarrollo o materia según el nivel. Los aprendices trabajan en subgrupos de cinco (5) en cada centro (máximo) y rotan durante la semana. Los centros facilitan y promueven el autocontrol, la participación activa, la toma de decisiones, la integración, la independencia, las experiencias de aprendizaje cooperativo y la adquisición y transferencia del conocimiento. Las actividades que se llevan a cabo en los centros son parte de la evidencia que se recopila como parte del assessment según el educador lo planifique. Se trabaja todos los días durante la semana por un periodo de 10 a 15 minutos prekindergarten y kindergarten y 30 minutos de primero a tercer grado.

El cartel de centro de aprendizaje ayuda a llevar el control por grupo de trabajo y rotación semanal, a la vez que le da dirección al aprendiz.

Día	Desarrollo lingüístico	Desarrollo lógico matemático	Desarrollo investigación científica	Desarrollo social	Desarrollo creativo
LUNES	1 ROJO	2 VERDE	3 AZUL	4 AMARILLO	5 ANARANJADO
MARTES	2 VERDE	3 AZUL	4 AMARILLO	5 ANARANJADO	1 ROJO
MIÉRCOLES	3 AZUL	4 AMARILLO	5 ANARANJADO	1 ROJO	2 VERDE
JUEVES	4 AMARILLO	5 ANARANJADO	1 ROJO	2 VERDE	3 AZUL
VIERNES	5 ANARANJADO	1 ROJO	2 VERDE	3 AZUL	4 AMARILLO

## Taller de investigación

Periodo designado para trabajar con el desarrollo de actividades de investigación de manera integrada con todas las disciplinas y áreas de desarrollo. Se establece o presenta una situación o problema que resolver, relacionada al sub tema a trabajarse de manera integrada al nivel del grupo atendido y partiendo de las necesidades, particularidades e intereses del mismo. Se trabaja en grupo completo o sub grupos todos los días durante la semana por un periodo de 20 a 30 minutos prekindergarten y kindergarten y 50 o 60 minutos de primero a tercer grado. Promueve el aprendizaje autentico ya que el aprendiz que:

- sabe lo enseñando,
- sabe hacer al realizar el taller,
- sabe ser porque toma decisiones y participa con seguridad y
- sabe convivir por que trabaja en equipo compartiendo, aportando y recibiendo
- se expresa y se comunica efectivamente
- analiza y piensa sobre los procesos que se llevaran a cabo
- desarrolla y crea conciencia sobre el mundo que le rodea y como afecta o beneficia la situación presentada.
- obtiene un aprendizaje significativo que lo aplica a su vida y por ende no se olvida
- valora la vida, la naturaleza y se emprende como miembro activo en el planeta
- trabaja, aprende y crea conocimiento de manera integrada y con significado





## Taller de lectoescritura

Período designado para trabajar con el desarrollo del lenguaje integrado y en contexto. Actividades a llevarse a cabo son entre otras: narración de cuentos, comprensión lectora, mapas de historia, fortalecer la escritura creativa, expresiva e informativa, dramatización del texto, lectura emergente, creación de cuentos, poesía, fabulas tanto narradas, ilustradas y escritas según el nivel y la fortaleza del aprendiz. Las actividades planificadas se deben relacionar al sub tema a trabajar durante la semana, para así llevar una conexión y obtener un aprendizaje significativo y pertinente. Este taller fomenta la integración curricular, la comprensión lectora en contexto, la escritura significativa, la autoestima y la confianza, y sobre todo la amplitud del conocimiento. Se trabaja en grupo completo o sub grupos todos los días durante la semana por un periodo de 20 a 30 minutos prekindergarten y kindergarten y 50 o 60 minutos de primero a tercer grado, dependiendo de la organización de la escuela.



Las actividades que se llevan a cabo en los talleres son parte de la evidencia que se recopila como parte del assessment según el educador lo planifique.

### Taller de desarrollo creativo

Durante este periodo el educador desarrolla junto a los aprendices diversas actividades de acuerdo al tema generador y los subtemas. Es importante entender que el desarrollo creativo se evidencia en cada instancia de la rutina o programa diario. No es un especialista aparte, aunque pueda complementarlo si la escuela lo tuviera un especialista de Bellas Artes y trabaja de manera integrada. En este espacio se estimula y se manifiesta la creatividad, el fortalecimiento de las destrezas finas y gruesas, la coordinación visomotora, la expresión de ideas y sentimientos, la autoestima y la seguridad.

Actividades a trabajar pueden ser entre otras, arte, baile, danza, teatro, pantomimas, expresiones artísticas y más.



### Talleres con especialistas

Período que corresponde al educador especialista en Educación Física, Inglés, Salud, Música, Bellas Artes entre otros. Se ofrecerá por un maestro especialista en cada área. (Este es el periodo de capacitación del maestro de salón hogar por lo tanto es un periodo completo)



## CENTROS DE INTERÉS

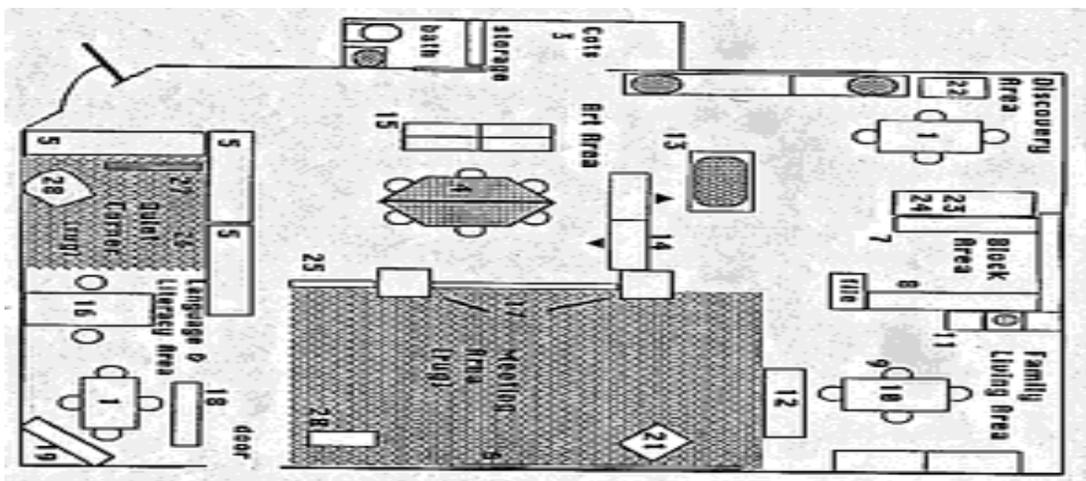
La convivencia diaria es la constante alrededor de la cual se articulan los centros de interés y de aprendizaje. En estos se realizan actividades creativas, divertidas y enriquecedoras que fomentan la construcción de conocimientos, la interacción, el trabajo en equipo, la otorgación de roles y el desarrollo del lenguaje. A la vez facilitan el uso de múltiples sistemas simbólicos y la exploración del ambiente físico y social.

Los centros de interés implican el tiempo de juego social y de su interés. El aprendiz inicia una actividad en que decide realizar en el área o espacios definidos que permiten ubicar materiales y equipo que promueven el desarrollo holístico e integrado, a la vez que cubre la diversidad funcional e intereses del aprendiz. Los estudiantes van todos los días de la semana por un periodo de 20 a 30 minutos prekindergarten y kindergarten y 50 minutos de primero a tercer grado.

Estos permiten organizar el comportamiento de los aprendices de acuerdo al conocimiento, las competencias, las expectativas del grado y los valores establecidos en el currículo de manera integrada. Los centros de interés apropiados son, pero no se limitan a:

- |                              |  |
|------------------------------|--|
| ✓ Agua y arena               | ✓ Investigación social                           |
| ✓ Juego dramático            | ✓ Juego manipulativos                            |
| ✓ Arte / desarrollo creativo | ✓ Investigación matemática/<br>lógico matemático |
| ✓ Biblioteca                 | ✓ Música   |
| ✓ Bloques/ construcción      | ✓ Tecnología                                     |
| ✓ Investigación científica   |  |
| ✓ Lectoescritura             |  |

### Acomodo de un ambiente educativo



### Bloques/construcción

Organización/ Ubicación	Materiales	Se desarrolla
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe ser un espacio amplio y abierto demarcado con anaqueles a nivel del aprendiz y una alfombra en el área para amortiguar la caída del material.</li> <li>• Su ubicación debe estar lejos de áreas pasivas, ya que en la misma se produce conversaciones y ruido, siendo una actividad activa.</li> <li>• Se le coloca el cartel de las reglas de seguridad del área y la cantidad de aprendices en el centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe haber entre otros, bloques de diferentes tamaños, formas, colores y dimensiones; medios de transportación, siluetas de personas, animales, viviendas y edificios; señales de tránsito, vestimenta de constructor, fotos de estructuras, planos de construcción, imágenes de profesiones relacionadas con la construcción entre otros materiales para reforzar el área.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la oportunidad de construir creativamente mientras trabaja a través del juego</li> <li>• desarrolla su coordinación motriz gruesa y fina, la direccionalidad, la coordinación viso motriz y la creatividad, entre otros.</li> <li>• la solución problemas, la socialización, cooperación, patrones, secuencia, formas, tamaños, dimensiones, volumen, balance, estructura, textura entre otras.</li> <li>• desarrollar y definir su interés por profesiones relacionadas a la construcción.</li> <li>• construye esquema mentales visto anteriormente o creados</li> </ul>





## Biblioteca, lingüística y/o lenguaje

Organización/ Ubicación	Materiales	Se desarrolla
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe estar situada lejos de áreas ruidosas o que haya mucho flujo de aprendices.</li> <li>• Puede tener una mesa con sillas o un escritorio con un área de anaquel para libros y otros para los materiales de escritura.</li> <li>• Puede tener un área con alfombra y “bean bags”, donde los niños y niñas puedan sentarse a leer relajadamente.</li> <li>• Se le coloca el cartel de las reglas de seguridad del área y la cantidad de aprendices en el centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe contar con libros de diversos géneros como folclóricos, de láminas, informativos, de poesía, entre otros. También debe tener disponibles libros de diferentes temas y culturas, libros escritos en otros idiomas, revistas y catálogos. Audífonos, grabadoras, un abecedario ilustrado, materiales para escribir, marionetas, rompecabezas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se promueve el desarrollo de las artes del lenguaje, brindando al niño la experiencia de explorar los libros para fomentar el florecimiento del lenguaje.</li> <li>• Se fortalece el reconocimiento de letras y sonidos.</li> <li>• Se comprenden conceptos familiares de la lectura tales como la orientación de izquierda a derecha, de arriba abajo, y otros conceptos sobre el material impreso.</li> <li>• Explorar e identificar los símbolos y sonidos en contextos significativos.</li> <li>• Oportunidades diarias para escribir.</li> <li>• Un ambiente literario rico en el cual los aprendices puedan involucrarse de forma independiente con la lectura y la escritura.</li> </ul>



## Área de Música

Organización/ Ubicación	Materiales	Se desarrolla
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede estar ubicado cerca del área de bloques, el área de juego dramático o el área de arte.</li> <li>• Debe estar alejado del área de lenguaje y literatura.</li> <li>• Es un área que es excelente para tener en el patio.</li> <li>• Se le coloca el cartel de las reglas de seguridad del área y la cantidad de aprendices en el centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deben estar presentes instrumentos musicales: tambores, panderetas, campanas, xilófonos, maracas, platillos y triángulos, entre otros.</li> <li>• También debe contar con radio, canciones de ritmos marcados y de repeticiones que faciliten al niño una variedad de movimientos corporales.</li> <li>• Debe incluir canciones y música de diferentes países, culturas, géneros y épocas.</li> <li>• Libros musicales y narrativas grabadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilita al niño crear y experimentar con los sonidos, explorar con instrumentos musicales, escuchar y crear su propia música, bailar y cantar.</li> <li>• Propicia el desarrollo de la apreciación musical, la capacidad lingüística y perceptual, a la vez que fortalece su desarrollo socioemocional.</li> </ul>





## Área Juego dramático

Organización/ Ubicación	Materiales	Se desarrolla
<ul style="list-style-type: none"><li>• Debe ser un espacio demarcado con anaqueles a nivel del aprendiz donde se ubiquen los materiales requeridos.</li><li>• Puede estar ubicado cerca del área de ciencias, el área de arte o de juego manipulativo.</li><li>• Se le coloca el cartel de las reglas de seguridad del área y la cantidad de aprendices en el centro</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los materiales del que deben estar presentes son utilería del hogar sillas, mesas, simulando un hogar o una oficina, acorde con lo que desea dar énfasis.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Provee al aprendiz la experiencia de observar, crear, personificar y resolver problemas.</li><li>• Se desarrolla la construcción de conocimiento, la dramatización de vivencias y experiencias previas</li></ul>



### Área de ciencias/ investigación científica

Organización/ Ubicación	Materiales	Se desarrolla
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe ser un espacio demarcado con anaqueles a nivel del aprendiz donde se ubiquen los materiales requeridos.</li> <li>• Puede estar ubicado cerca del área de ciencias, el área de arte o de juego manipulativo.</li> <li>• Se le coloca el cartel de las reglas de seguridad del área y la cantidad de aprendices en el centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los materiales del que deben estar presentes son animales (de juguete y verdaderos), plantas, máquinas, herramientas, rocas, instrumentos científicos, entre otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provee al aprendiz la experiencia de observar, explorar, experimentar, descubrir y resolver problemas.</li> <li>• Se desarrolla la construcción de conocimiento científico al aprender de la naturaleza, los animales, las plantas, las máquinas, las herramientas, las rocas, los sucesos geológicos, el tiempo, el agua, el fuego, entre otros.</li> </ul>





## Área de lógico matemática

Organización/ Ubicación	Materiales	Se desarrolla
<ul style="list-style-type: none"><li>• Debe ser un espacio demarcado con anaqueles a nivel del aprendiz donde se ubiquen los materiales requeridos.</li><li>• Puede estar ubicado cerca del área de ciencias, el área de arte o de juego manipulativo.</li><li>• Se le coloca el cartel de las reglas de seguridad del área y la cantidad de aprendices en el centro</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los materiales de esta área deben incluir: números, ábaco, geo plano, tangrama, cuerpos geométricos, balanza numérica, bloques base diez, calculadoras, entre otros.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se desarrollan conceptos matemáticos por medio de la observación, la experimentación, la clasificación, la medición, el cálculo, los cómputos matemáticos y la predicción.</li><li>• Se fortalecen las habilidades de solución de problemas, desarrollando las destrezas motrices finas y cognitivas.</li></ul>



### Área de juego manipulativo

Organización/ Ubicación	Materiales	Se desarrolla
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe ser un espacio demarcado con anaqueles a nivel del aprendiz donde se ubiquen los materiales requeridos.</li> <li>• Puede estar ubicado cerca del área de ciencias, el área de arte o área de estudios sociales.</li> <li>• Se le coloca el cartel de las reglas de seguridad del área y la cantidad de aprendices en el centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los materiales de esta área deben incluir: rompecabezas, pinzas, pinches de ropa, legos, cuentas para ensartar, clavijas, entre otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se promueve el desarrollo social, lingüístico y cognoscitivo, la coordinación visomotora y las destrezas visuales.</li> <li>• Se fortalece la concentración, propicia la discriminación visual y la conceptualización de elementos básicos del ambiente que rodea al aprendiz.</li> </ul>





## Área de estudios sociales

Organización/ Ubicación	Materiales	Se desarrolla
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe ser un espacio demarcado con anaqueles a nivel del aprendiz donde se ubiquen los materiales requeridos.</li> <li>• Puede estar ubicado cerca del área de ciencias, el área de arte, área de bloques o área de juegos manipulativos.</li> <li>• Se le coloca el cartel de las reglas de seguridad del área y la cantidad de aprendices en el centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los materiales de esta área deben representar los diferentes géneros, etnias, edades, personas, lugares geográficos, ocupaciones, estilos de vida y otros aspectos que caracterizan las distintas culturas del mundo y la diversidad entre las personas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomenta el respeto y aprecio por el comportamiento humano.</li> <li>• Desarrolla conocimientos, valores y apreciación por su cultura y las culturas del mundo.</li> <li>• desarrollar las habilidades y destrezas para que puedan tomar decisiones atinadas, que sean buenos ciudadanos, respeten la diversidad cultural y vivan en armonía en una sociedad democrática.</li> </ul>



### Área de agua y arena

Organización/ Ubicación	Materiales	Se desarrolla
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede estar ubicada en un área exterior e interior</li> <li>• Debe ser un espacio demarcado con anaqueles a nivel del aprendiz donde se ubiquen los materiales requeridos.</li> <li>• Debe tener una mesa de agua y arena.</li> <li>• El docente puede crearlo con cajas plásticas.</li> <li>• Se le coloca el cartel de las reglas de seguridad del área y la cantidad de aprendices en el centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta área debe estar provista con materiales versátiles que faciliten al aprendiz a involucrarse en actividades sensoriales de exploración tales como: mesa de agua y arena, esponjas, rocas, envases de diferentes tamaños, entre otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla conceptos matemáticos, tales como medición, cantidad, peso, volumen, diferencias y equivalencias.</li> <li>• El aprendiz aprende sobre las propiedades físicas y las características de los objetos.</li> <li>• Desarrolla habilidades motoras, lingüísticas, sociales y emocionales mientras explora y comprende conceptos.</li> </ul>





## Área de carpintería

Organización/ Ubicación	Materiales	Se desarrolla
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe ser un espacio amplio y abierto, preferiblemente en el área exterior.</li> <li>• Debe incluir una mesa de trabajo y anaqueles donde se ubiquen las herramientas y materiales necesarios.</li> <li>• Se le coloca el cartel de las reglas de seguridad del área y la cantidad de aprendices en el centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta área debe estar provista con materiales de construcción y seguridad, tales como: delantal, casco, guantes, madera, clavos, martillo, lija, tornillos, destornilladores, pega, entre otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomenta la expresión creativa y el desarrollo socioemocional al promover el trabajo cooperativo, la solución de problemas y la aplicación práctica.</li> <li>• Propicia el desarrollo de conceptos matemáticos, tales como medida, proporción y equivalencias, entre otros.</li> <li>• Fortalece los músculos finos y la coordinación visomotora.</li> <li>• Las actividades de carpintería implican lijar, martillar, clavar, atornillar, taladrar y coser, entre otras.</li> </ul>



### Área de desarrollo creativo/ arte

Organización/ Ubicación	Materiales	Se desarrolla
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe ser un espacio amplio y abierto,</li> <li>• Debe incluir una mesa de trabajo y anaqueles donde se ubiquen las herramientas y materiales necesarios.</li> <li>• Debe estar cerca del baño.</li> <li>• Se le coloca el cartel de las reglas de seguridad del área y la cantidad de aprendices en el centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta área debe estar provista con materiales de arte, escritura como: delantal, lápices, crayones, marcadores, tempera, finger paint, pegas de diferentes texturas, plastilina, algodón, diferentes texturas, papeles, construcción papel, cartón entre otros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomenta la expresión creativa y el desarrollo socioemocional al promover el trabajo cooperativo, la solución de problemas y la aplicación práctica.</li> <li>• Propicia el desarrollo de conceptos matemáticos tales como medida, proporción, volumen, cantidad y equivalencias, entre otros.</li> <li>• Propicia el desarrollo de destrezas de lingüística y de escrituras tales como trazos, curvas, líneas formas, letras direccionalidad</li> <li>• Fortalece los músculos finos y la coordinación visomotora.</li> </ul>





## Área del patio

Organización/ Ubicación	Materiales	Se desarrolla
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El patio es un área exterior de juego y aprendizaje que ofrece un ambiente natural y extiende las actividades que se realizan en el interior.</li> <li>• Se le coloca el cartel de las reglas de seguridad del área</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta área debe estar provista con diferentes equipos y materiales que fomenten el movimiento y la actividad física, tales como: columpios, chorrera, casita de patio, triciclos, aros, entre otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño fortalece y desarrolla las destrezas físicas, motrices gruesas, tales como el ritmo, la coordinación y la fuerza muscular.</li> <li>• Desarrolla interdependencia la cooperación, la interacción y la imaginación.</li> <li>• Fomenta la salud del aprendiz, ya que le provee oportunidades de moverse, expresarse activamente y ejercitar sus músculos gruesos.</li> </ul>



Los centros de interés estarán rotulados al nivel de estatura del estudiante y presentar lo siguiente:

- Una letra clara y apropiada ( century gothic, o cominc sans ms, para grados primarios)
- Una imagen relacionada al centro y a las actividades que se desarrollarán en este
- La cantidad de estudiante por centro número y silueta representándolo
  - 2 ☺☺
- Clara y visiblemente los acuerdos para trabajar en cada centro.
- Se le coloca el cartel de las reglas de seguridad del área.

### El horario y las rutinas diarias

El horario y las rutinas diarias son elementos esenciales en un currículo (se relacionan con el tiempo y las actividades que se llevan a cabo durante una sección). Todas las actividades se planifican y se evalúan continuamente, con el propósito de que el aprendiz de manera integrada y como ser holístico tenga adquisición y transferencia del conocimiento, se toman en consideración su desarrollo, particularidades y habilidades. Esto permite que sea más agradable y que el día transcurra con propósito y significado.

Una buena rutina tiene ciertas características:

- Un buen comienzo es amigable. La bienvenida de los aprendices se hace informalmente. El personal habla individualmente con cada encargado y aprendiz.
- Se atienden las particularidades físicas de cada niño, como lo es el adiestramiento al baño y la alimentación en intervalos de la rutina diaria. En este aspecto la rutina debe ser flexible.
- La rutina provee un balance entre las actividades físicas (activas y pasivas) y el descanso (infante/ maternal).
- Las rutinas consideran actividades en grupos grandes o pequeños y tiempo para que los niños jueguen solos (centro de intereses).
- Se consideran actividades en el cual los aprendices puedan elegir sus propias tareas y actividades dirigidas.
- Las metas del programa consideran las particularidades de los aprendices individual y grupalmente. Existe un balance entre las actividades del exterior e interior; tiempo para que los aprendices y los adultos seleccionen las actividades.
- La rutina es flexible según las circunstancias e inclemencias del tiempo.
- La rutina le ofrece seguridad a los aprendices.
- Una buena rutina termina con una evaluación de las actividades realizadas.



La consistencia es una característica muy importante de las rutinas y el horario. Esto permite que exista una organización en el ambiente educativo. Igualmente, ayuda a que los aprendices se sientan seguros, confiados y puedan predecir la secuencia de los eventos del día.

**En la planificación de las rutinas o programa del día debo estar consiente de:**

- la hora de entrada y salida,
- los recurso a que atenderán al grupo
- los periodos que trabajo según las practicas apropiadas
- la duración de tiempo según:
  - La actividad (grupo grande, grupo pequeño, meriendas, etc.)
  - el lapso de atención
- las transiciones entre actividades.
- planifica los centros y las actividades para grupos pequeños; esto te provee mayor posibilidad de contactos personales y oportunidad para realizar observaciones particulares.
- la asamblea inicial es el primer periodo, para captar la atención, dirigir el día, armonizar procesos
- dar la oportunidad de socializar entre los niños.
- siempre establecer una rutina para que darle seguridad y confianza al aprendiz.

Es sumamente importante que el programa o rutina del día este expuesto de manera clara, visible y legible para todas las personas que estén en el ambiente educativo. Debe tener ilustración alineada con la actividad, la hora y la imagen del reloj, y la letra en manuscrito, porque se está trabajando competencias para la adquisición y transferencia del conocimiento adquirido.

JORNADA DIARIA		
7:00 a 7:30am	Bienvenida	
7:30 a 8:00am	Desayuno	
8:00 a 8:15am	Baño	
8:15 a 8:45am	Planificación	
8:45 a 9:45am	Trabajo Libre en los Espacios	
9:45 a 10:15am	Actividades Colectivas	
10:15 a 10:45am	Espacio Exterior	
10:45 a 11:00am	Orden y Limpieza	
11:00 a 11:20am	Almuerzo	
11:20 a 11:30am	Baño	
11:30 a 11:45am	Recuento	
11:45 a 12:00m	Despedida	

**Ejemplo**

## PLANIFICACION

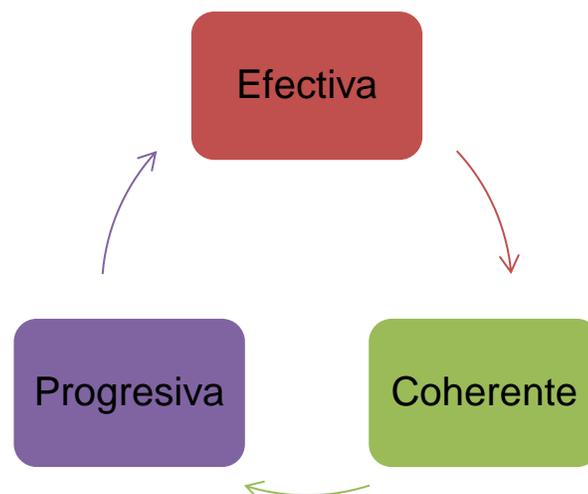
El currículo para la niñez temprana por ende se describe como uno de naturaleza **integradora**, con un enfoque **Ecléctica** que trabaja **estrategias de base científica** (Apéndice 3). La planificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es una actividad que se encarga de especificar los fines, objetivos y metas a alcanzar, se definir el qué hacer, qué recursos y estrategias se utilizaran. La planificación educativa implica la interacción de diversas dimensiones. Por ejemplo, desde el aspecto social, hay que tener en cuenta que la escuela forma parte de una sociedad y, como tal, los cambios que experimente la trascenderán.

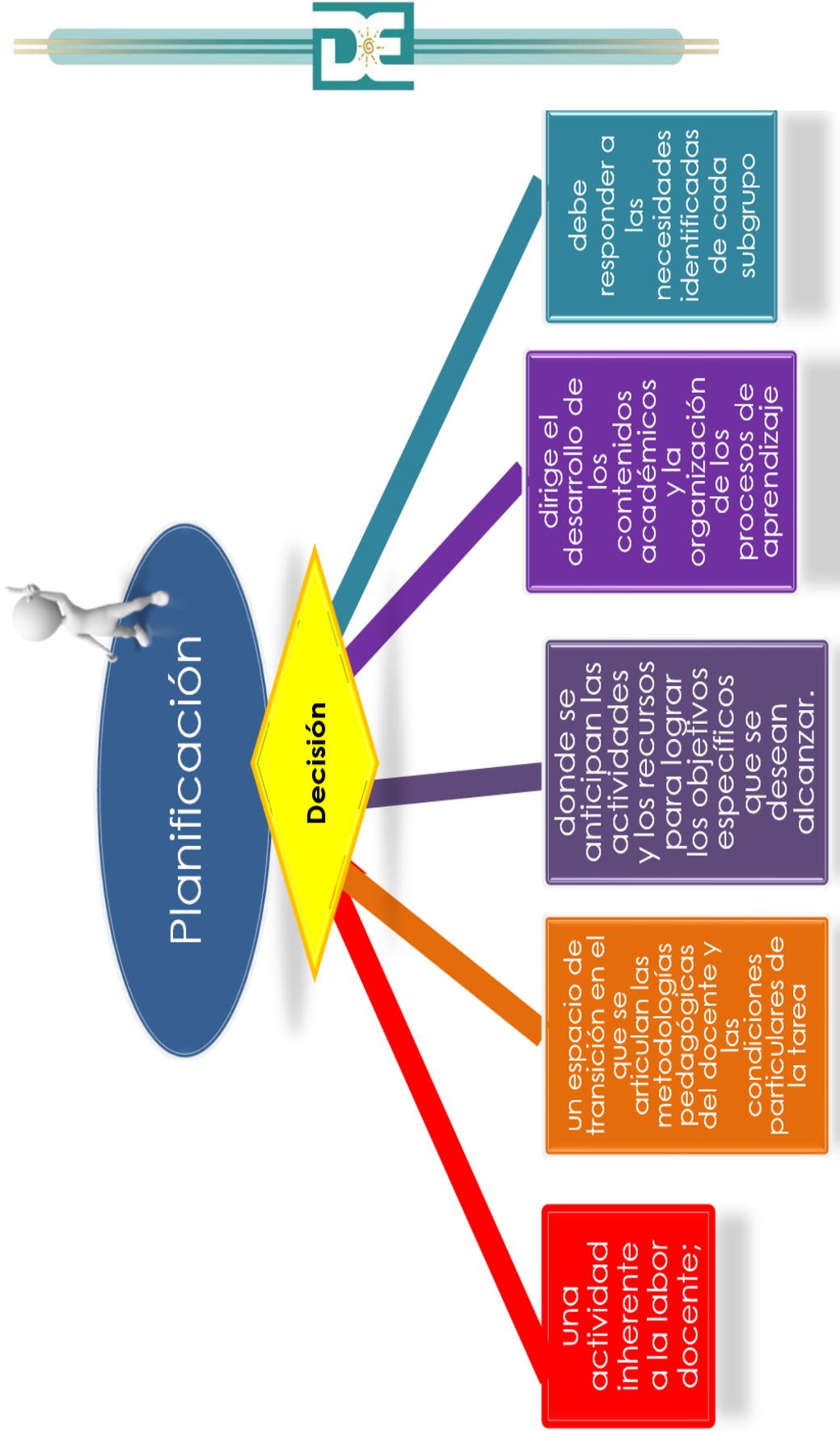
La planificación educativa se desarrolla en una serie de pasos:

1. La primera etapa es el diagnóstico, donde se vinculan las necesidades y fortalezas educativas, las condiciones de aprendizaje y los factores externos que afectan al proceso educativo.
2. El análisis de la naturaleza del problema, que supone la comprensión integral de la complejidad en la realidad educativa.
3. El diseño y la evaluación para evidenciar el progreso.

La planificación anticipa el resultado de las posibilidades consideradas, a fin de seleccionar la más acorde para el cumplimiento de los objetivos. Una vez elegida la acción o las acciones a seguir, llega el momento de implantación, que es la puesta en marcha del planeamiento educativo. Finalmente, es el turno de la evaluación, donde se establecen balances para analizar el éxito del proceso y sus resultados.

La planificación tiene que ser:







Estos procesos ofrecen conexión al relacionar las tareas, los materiales a preparar y trabajar, con el contenido y el anticipar situaciones en el ambiente educativo. Por lo tanto se evita la improvisación, reduce la incertidumbre, aprovechas el tiempo lectivo a máximo y apropiadamente, manejas el control de la clase y obtienes mejores resultados adquiriendo los alumnos las competencias trabajadas.

Al planificar el docente tiene que conocer la estrategia de bases científicas (Apéndice 3) a utilizar en Educación para la niñez o el nivel primario (0 a 8 años) que se implantan en la Integración Curricular. Se utiliza un currículo integrador que garantizará el desarrollo de las capacidades, particularidades y talentos de los estudiantes a través de experiencias que propicien la investigación, la creatividad, la solución de problemas, el desarrollo del lenguaje, el humanismo y la naturaleza como ser holístico e integrado. Se promueve el aprendizaje como un todo, dándole significado al mismo.

Durante el proceso de planificación curricular el docente utilizara los siguientes documentos:

1. Plan comprensivo escolar (PCEA) resaltando la estrategia del plan.
2. El Marco Curricular del Programa de Educación para la Niñez o nivel primario
3. Cartas circulares:
  - a. Sobre planificación
  - b. Sobre evaluación
  - c. Programa académicos
4. Estándares de contenido y expectativas del grado vigentes
5. Resultados de las diagnósticas, entrevistas y observaciones
6. Informe de Progreso por unidad (10, 20, 30 y 40 Semanas)
7. Herramientas Curricular ( Mapas Curriculares)
  - a. Herramienta de alineación curricular
  - b. Calendario de secuencia
  - c. Plan de unidad
  - d. Plan semanal
  - e. Anejos, recursos
  - f. Assessment y tareas de desempeño
8. Perfil del estudiante graduado de escuela superior de Puerto Rico
9. Practicas Apropriadas según la NAEYC

Los mapas curriculares constan de una serie de documentos dirigido a la acumulación de datos (en forma operacional) del currículo escolar utilizando el calendario escolar como organizador. Los datos se organizan en forma calendarizada. Esto permite crear un currículo coherente, consistente, multidisciplinario (integrado las áreas de desarrollo y el contenido del nivel), respondiendo a la necesidad y fortalezas del estudiante y a otras iniciativas.



Para que el uso del mapa curricular sea adecuado, se hace una comparación y contraste entre el currículo planificado (contenido), el que se pretende impartir (intereses del aprendiz); y el currículo operacional, lo que realmente ocurre en las salas de clases (conocimiento previo del aprendiz). El mapa es, a la misma vez, un instrumento en el que el docente documenta, evidencia y recopila los datos necesarios para la toma de decisiones y sus evaluaciones. Los mapas permiten al docente sintetizar los aspectos fundamentales con los cuales todo docente tiene que trabajar en el currículo integrado.

El docente utiliza la planificación curricular por unidad (plan de unidad) y la distribuye por semana (planes o guía semanal) para garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad, integral y diferenciado. La configuración de la unidad y su tiempo de alcance será determinado por el docente creador de currículo: en esta se observara la progresión de los contenidos de manera integrada y acorde con los estándares y expectativas vigentes. El ejercicio de organizar la unidad debe darse en el contexto del tiempo propuesto en el calendario de secuencia. Las actividades que se desarrollen responderán a las necesidades, particularidades, talentos e intereses de los estudiantes de acuerdo al grado y de manera integrada.

### Plan de unidad

El plan de unidad presenta una visión abarcadora, holística e integradora de lo que se proyecta enseñar durante un espacio de tiempo determinado (de tres a cinco semanas) de acuerdo a la herramienta de alineación curricular, el calendario de secuencia y la tabla KWHL. La **Herramienta de alineación curricular** contiene los estándares y expectativas demarcando el espacio de tiempo que el docente tiene como mínimo para evidenciar que lo impartió y lo evaluó.

Herramienta de Alineación Curricular Resumen a través de las unidades Departamento de Educación de Puerto Rico Matemáticas Kinder		Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	CONCEPTOS	Temas sugeridos
1							
2	<b>Numer</b>						
3	<b>1.0</b>						
4	K.N.1.1		x		x	contar de uno en uno contar de 10 en 10.	Rutina/ todos los temas a cubrir
5	K.N.1.2	x	x	x	x	Cuenta, lee y escribe números cardinales en forma ascendente y descendente, a partir de un número dado.	Rutina/ todos los temas a cubrir
6	<b>2.0</b>						
7	K.N.2.1	x	x	x	x	Compara números cardinales hasta dos dígitos (es mayor, es menor o es igual).	Rutina/ todos los temas a cubrir
8	K.N.2.2	x	x	x	x	Ordena, de forma ascendente y descendente, números cardinales hasta dos dígitos.	Rutina/ todos los temas a cubrir
9	K.N.2.3	x				Nombra y utiliza los números ordinales (al menos hasta el sexto) para resolver problemas.	Rutina/ todos los temas a cubrir
10	<b>3.0</b>						
	K.N.3.1		x		x	Representa el concepto de suma y resta de números cardinales hasta 10 para resolver problemas.	Rutina/ todos los temas a cubrir

El **calendario de secuencia** le indica al docente el tiempo según el calendario escolar que tiene para cubrir ese contenido.

**Calendario de Secuencia**  
Departamento de Educación de Puerto Rico  
Español - Kindergarten

	Ago			Sep			Octubre			Nov			Diciembre			Ene			Feb			Marzo			Abril			Mayo																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41				
Primera Semana de Clases - Evaluación Pre y Escala de	Unidad 1 (10 semanas)										Evaluación del ciclo	Unidad 2 (10 semanas)										Evaluación del ciclo	Unidad 3 (10 semanas)										Evaluación del ciclo	Unidad 4 (9 semanas)									Evaluación Post y Escala de Observación	Semana Educativa	Cierre Escolar
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	11	12	13	14	15	16	18	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	33	34	35	36	40	41	42	43	41	42	43							

El plan de unidad consiste de:

1. Tabla KWHL

**Organizador KWHL**  
(Se hace por tema generador)

Tema Generador: \_\_\_\_\_

<b>K</b>	<b>W</b>	<b>H</b>	<b>L</b>
<b>¿Qué sabemos sobre el tema?</b> <small>(Lista de conceptos que conoce el estudiante sobre el tema. Se debe formular en oraciones)</small>	<b>¿Qué quiero saber del tema?</b> <small>Preguntas relacionadas con los intereses de los estudiantes)</small>	<b>¿Cómo lo investigo?</b> <small>(Recursos que se utilizaron para ayudar en la investigación del tema seleccionado)</small>	<b>¿Qué aprendí?</b> <small>(Una vez finalice el tema, se completará con los datos de los estudiantes)</small>



La creación de esta tabla es una de exploración y surge de un tema generadores de interés para el aprendiz. Así lograr una integración curricular apropiada y pertinente. El desarrollo de los temas generadores surge de los intereses y necesidades de los aprendices. Se utilizará la tabla KWLH (qué conozco del tema, qué quiero conocer, cómo lo investigo y que aprendí sobre el tema) como recurso de participación **activa** para explorar el conocimiento y las experiencias previas de los estudiantes. Esta actividad se realizará al inicio de cada tema generador y se trabajara de manera grupal en la cual cada estudiante expresara que sabe, que desea saber, como puede investigar y al finalizar cada sub tema el maestro comprobará si los aprendices lograron aprender las ideas fundamentales que planifico al responder ¿qué aprendí?

Los posibles temas generadores tienen que ser abarcadores, enriquecedores e interesantes. (Plantas, Animales, Universo, Puerto Rico, El planeta Tierra, El cuerpo humano, entre otros).

La elaboración de esta tabla conlleva planificación estrategias, materiales e interés. Cada columna se realiza en un período del día (asamblea) en la cual el resultado será efectivo y pertinente para la creación del plan de unidad. Según se va trabajando cada columna diariamente se escribe lo que cada estudiante expresa, al finalizar las tres columnas se expone la tabla visible durante todo el tiempo que dure el tema generador:

- a. **Día 1** se les presenta a los aprendices materiales relacionados al tema a trabajar. En la asamblea (clase principal del día) se realiza una exposición para que los aprendices descubran cual será el tema a discutir durante el tiempo asignado (3 a 5 semanas). Luego descubierto el tema, se les indicará a los aprendices que mañana se les preguntará que saben sobre el tema.
- b. **Día 2 ¿Qué sabes del tema?** Se les motiva a los aprendices que expresen el conocimiento que tiene sobre el mismo, sea correcto o incorrecto ahí es donde el maestro empieza a detectar conceptos a clarificar o que ya conocen y no tiene que enfatizar. El docente va escribiendo cada una de las expresiones del aprendiz en oración completa. Luego lo leen en conjunto y se les indica que mañana dirán qué desean aprender sobre el tema.
- c. **Día 3 ¿Qué deseas aprender sobre el tema?** Se les motiva a los aprendices que expresen sus inquietudes, interrogantes y curiosidades. El docente va escribiendo cada

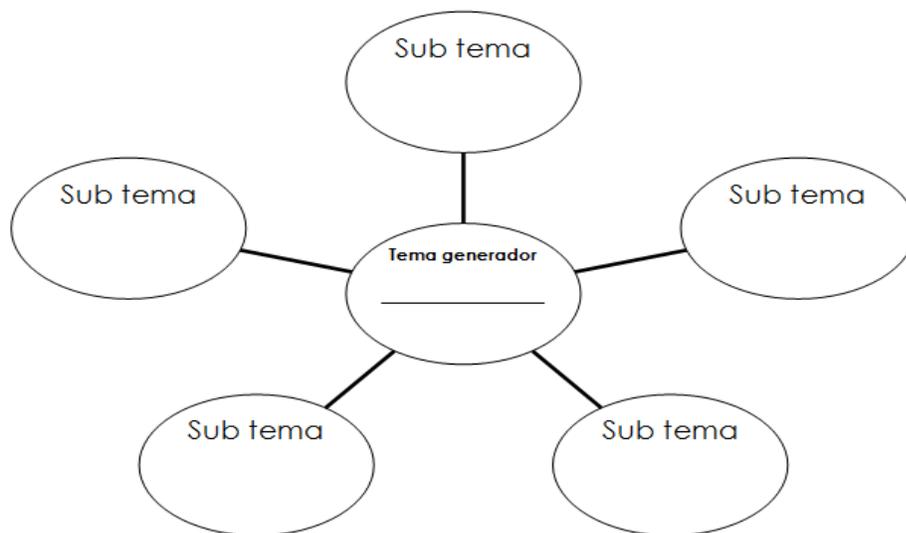
una de las expresiones del aprendiz en forma de pregunta. Luego lo leen en conjunto y se les indica que mañana dirán como se investigará cada una de esas preguntas.

- d. **Día 4 ¿Cómo lo investigo?** Se les motiva a los aprendices indica como ellos entienden que se podrá buscar información para contestar sus preguntas. Al finalizar estas tres columnas el docente realizará un análisis de los resultados, necesidades, conocimiento previo y experiencias de los docentes y en conjunto con el contenido académico a trabajar en ese espacio de tiempo (3 a 5 semanas) determinará cuales serán los sub temas a trabajar
- e. **Día 5** El docentes presentará a los aprendices los subtemas que se estarán trabajando durante ese espacio de tiempo designado y ellos por medio de votación pueden seleccionar el orden a trabajar.

De esta manera se obtiene el segundo documento del plan de unidad, el organizador de los subtemas.

## 2. Organizador de sub temas

Este documento expresa los sub temas (tres a cinco) a trabajar en el espacio de tiempo determinado por el docente como creador de currículo. Debe ser de tres a cinco sub temas por lo tanto será de tres a cinco semanas, equivalente a un sub tema por semana.





### 3. Organizador de estándares y Expectativas

**Estándares y Expectativas para organizar el tema generador**  
 (Colocar los códigos de los estándares por materia de acuerdo al tema generador (mensual))

**Tema Generador**

Estándares y Expectativas para organizar el tema generador						
Desarrollo lingüístico	Lógico Matemático	Desarrollo Científico	Desarrollo Social	Desarrollo Físico	Desarrollo Creativo	Salud

Uno por Tema Generador (uno por mes)

En este documento se evidencia los estándares y expectativas a trabajar bajo el tema generador de manera integrada por el espacio de tiempo determinado según los sub temas a cubrirse (3 a 5 semanas).

### 4. Organizador actividades

**Organizador grafico para desarrollar las actividades del tema generador**  
 (Proyecciones de actividades para el mes)

**Tema Generador**

Actividades del tema generador						
Desarrollo lingüístico	Lógico Matemático	Desarrollo Científico	Desarrollo Social	Desarrollo Físico	Desarrollo Creativo	Salud

Uno por Tema Generador (uno por mes)



## 5. Organizador de ideas fundamentales

### Ideas fundamentales por subtemas

| Sub tema |
|----------|----------|----------|----------|----------|
|          |          |          |          |          |

Son oraciones que te indican lo que reforzarás en esa semana bajo el sub tema a trabajar, son alrededor de cuatro a cinco ideas fundamentales, por semana. Las ideas fundamentales dirigen y conectan con el sub tema a trabajar. En adición los conceptos de equidad se colocan en las ideas fundamentales.

### Plan o guía semanal

El plan o guía semanal es la evidencia consiente de las actividades diarias de cada periodo del día enlazadas e integradas, donde se planifica las experiencias enriquecedoras del proceso de enseñanza aprendizaje y las evaluaciones del alcance de las competencias. Este documento tiene que ser congruente con el Plan de unidad por que es donde se distribuye la planificación analizada por el docente para un período de tiempo determinado. Este documento tiene que tener lo siguiente:

1. Unidad
2. Tema generador
3. Sub tema
4. Fecha/semana
5. Estrategia académica (Integración Curricular)
6. Estrategia PCEA
7. Objetivos



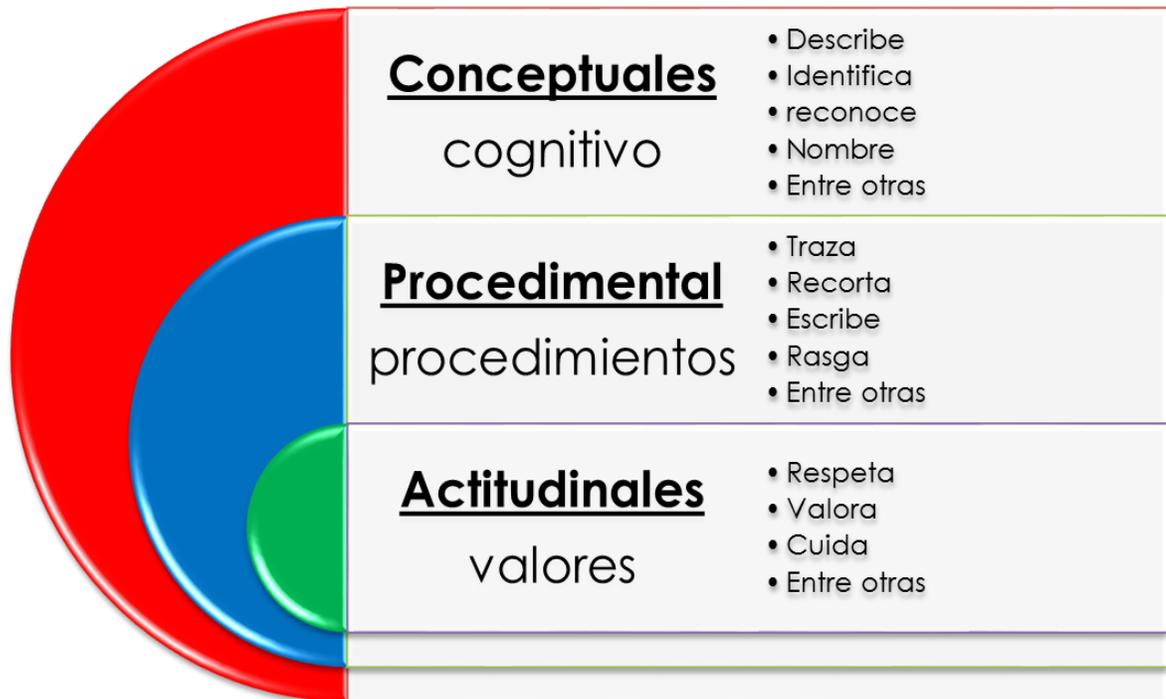
**Planificación Semanal para Educación para la niñez**

Unidad \_\_\_\_\_ Tema Generador: \_\_\_\_\_ Sub Tema: \_\_\_\_\_  
 Semana: \_\_\_\_\_ Estrategia Académica: **Integración Curricular** Estrategia PCEA: \_\_\_\_\_

<b>Objetivos</b>  Conceptual Procedimental Actitudinal	El (la) estudiante, a través de una serie de actividades lograra:
<b>Ideas fundamentales</b>	
<b>Vocabulario del subtema</b> (Conceptos)	

El objetivo de acuerdo con Robert Magaer, para establecer objetivo de aprendizaje se debe tener en cuenta cuatro factores:





- Ideas Fundamentales: Son oraciones que te indican lo que reforzarás en esa semana bajo el sub temas a trabajar  
Ejemplo:  
Sub Tema: Los mamíferos  
Ideas fundamentales:
  - Los mamíferos son animales.
  - Las crías maman leches de sus madres.
  - Los mamíferos son de sangre caliente.
  - Los mamíferos tienen pelos.
  - Los mamíferos algunos son animales salvajes, domésticos y acuáticos
- Vocabulario y/o conceptos: Son esas palabras (conceptos) que ayudarán al estudiante hacer conexión con el subtemas a trabajar  
Ejemplo:  
Sub Tema: Los mamíferos
  - mamíferos
  - crías
  - leches
  - Pelo
  - Animales
- Estándares y expectativas: se distribuye y evidencia en el espacio del día que trabajará el estándar o expectativas que planificaste.



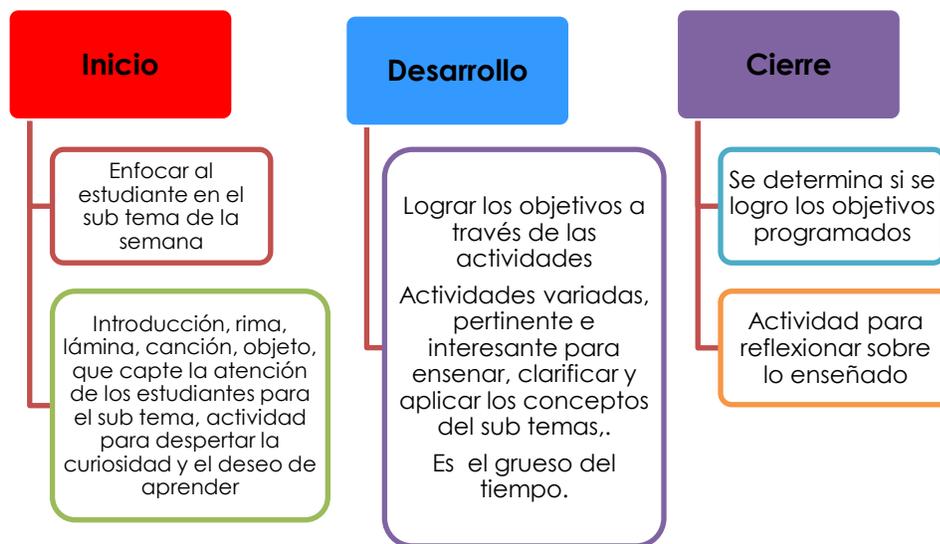
Estándares y Expectativas (PRCS) (Colocar código)						
	Desarrollo Lingüístico	Lógico matemático	Integración científica	Investigaciones Sociales	Desarrollo Físico	Salud
Asamblea Grupo Grande						
Centros de aprendizajes						
Grupo pequeño						
Talleres de investigación Social • Científica • Lógico matemático						
Taller de lectoescritura (fomentar la creación de poemas, libros informativos, cuentos, adivinanzas entre otros)						

### Actividades en grupo grande



- Las actividades de grupo grande se llevan a cabo alineadas directamente según los estándares y expectativas que organizaste en los periodos del día. Este período se trabaja las ideas fundamentales y conceptos del sub tema seleccionado para esa semana mediante diversas actividades en las cuales se trabajan alineados a los estándares y expectativas del grado de manera integradas e incidental. No parte de un cuento. Los estudiantes en grupo completo todos día durante la semana por un periodo de 20 a 30 minutos prekindergarten y kindergarten y 50 o 60 minutos de primero a tercer grado.

	lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
<b>Tareas de desempeño</b>					
<b>Actividades de grupo grande</b>  Inicio Desarrollo Cierre	Nivel de Profundidad Actividad:				



- Las tareas de desempeños son alineadas a niveles de profundidad del conocimiento mas altos para evidencias el análisis, comprensión y adquisición de la meta trasada en la planificación alineada al contenido. Se trabaja integrada y alineada al tema trabajado par aque sea petinente y significativo. No son diarias, tiene que haber dado diferentes assement en los niveles bajos de profundidad del conocimiento, para dar las tareas de desempeño.
- Grupo pequeño se planifica alineadas a los estándares y expectativas según las necesidades del aprendiz. El maestro desarrolla actividades dirigidas que fomentan la educación diferenciada. Estas se trabajan con un grupo pequeño máximo cinco aprendices con la misma necesidad mientras el resto del grupo participa de los centros de interés seleccionado por el estudiante. Duracion de la actividad es de 10 a 15 minutos porque son actividades de refuerzos y seguimiento individual.



## Centros de aprendizaje, taller de investigación y taller de lectoescritura

<b>Actividades de grupo pequeño</b>  Máximo cinco niños (Individualización) con la misma necesidad	Nivel de Profundidad Actividad:				
---	---------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	---------------------------------

<b>Centros de Aprendizaje</b> (Relacionado al tema)	Centro Aprendizaje 1 Actividad y evidencia de Nivel de Profundidad evaluó	Centro Aprendizaje 1 Actividad y evidencia de Nivel de Profundidad evaluó	Centro Aprendizaje 1 Actividad y evidencia de Nivel de Profundidad evaluó	Centro Aprendizaje 1 Actividad y evidencia de Nivel de Profundidad evaluó	Centro Aprendizaje 1 Actividad y evidencia de Nivel de Profundidad evaluó
<b>Talleres de investigación Social</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Científico</li> <li>• Lógico matemático</li> </ul>	Actividad Nivel de Profundidad evaluó				
<b>Taller de lectoescritura</b> (fomentar la creación de poemas, libros informativos, cuentos, adivinanzas entre otros)	Actividad Nivel de Profundidad evaluó				



- Centros de aprendizaje: las actividades trabajadas están alineadas directamente a los estándares de cada disciplina académica. Los centros facilitan y promueven el autocontrol, la participación activa, la toma de decisiones, la integración, la independencia y las experiencias de aprendizaje cooperativo. Las actividades que se llevan a cabo en los

centros son parte del secuencial del desarrollo del sub tema para esa semana. Los estudiantes trabajan en subgrupos de cinco en cada centro (5) por día rotadon durante la semana por un periodo de 15 a 20 minutos prekindergarten y kindergarten y 30 minutos de primero a tercer grado.

- Talleres de investigación: Con el grupo se busca un problema o situación para investigar relacionado al tema o sub tema que se este trabajando, donde este integrado los estándares de cada disciplina academica (multidisciplinario). El grupo formula las hipótesis, sigan los pasos de investigación y llegan a la conclusión. Dependiendo como sea el problema será el tiempo de duración. Ejemplo ¿porqué estamos en sequía? esa investigación puede durar una a dos semana hasta un mes. Los estudiantes pueden trabajar en grupo completo o subgrupos por día durante la semana por un periodo de 20 a 30 minutos prekindergarten y kindergarten y 50 minutos de primero a tercer grado.
- Taller de lectoescritura: la actividad trabajada parte de la lectura de un genero literario relacionado al subtema para trabajar autor, ilustrador, personajes, idea central, orden de sucesos, comprensión lectora, características de los generos literarios, entre otros. Los estudiantes pueden trabajar en grupo completo o subgrupos por día durante la semana por un periodo de 20 a 30 minutos prekindergarten y kindergarten y 50 minutos de primero a tercer grado.





- Avaluos formativos, assesment, hojas de cotejo, rubricas, entre otras
- Materiales: en cada actividad trabajada menciona los materiales.
- Estrategia de educación diferenciada

Estrategias de Educación Diferenciada	lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
Educación Especial:					
Limitaciones Lingüísticas:					
Sección 504:					
Dotados:					
Periodo de Capacitación Profesional TAREA / DÍA	L	K	M	J	V
Clasificación y archivo de documentos					
Completar/preparar informes escolares					
Coordinar actividades escolares					
Corrección de ejercicios/evaluaciones					
Diseño/preparación de pruebas/materiales					
Llamadas telefónicas a los hogares					
Llenar documentos a los padres					
Organización de la sala de clase					
Planificación de lecciones					
Referir estudiantes a orientador					
Referir estudiantes a trabajador social					
Reproducción de materiales					
Reunión COMPU					
Reunión con padres					
Reunión de equipo					
Tabulación evaluaciones					
Tarea administrativa SIE					
Otros:					

**Reflexión de la praxis, el docente realizara diariamente una reflexión sobre la práctica didáctica y áreas a fortalecer.**

Reflexión sobre la praxis: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Notas Profesionales: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

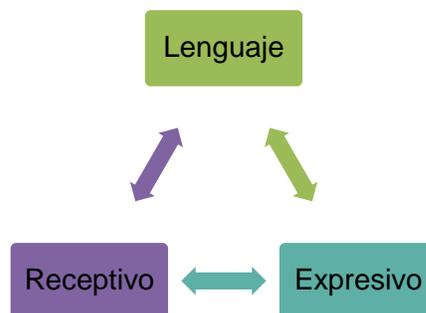


## EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

La adquisición del lenguaje ocupa un rol importante en el desarrollo holístico de los niños y niñas en edad temprana. El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Es utilizado para establecer y mantener relaciones interpersonales, expresar sentimientos, ideas y opiniones, obtener y ofrecer información. Con el lenguaje se construye el conocimiento y la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrolla la creatividad, la imaginación y la reflexión.

El desarrollo del lenguaje comienza en el nacimiento. Durante los primeros años de vida, los niños y las niñas necesitan muchas oportunidades para hablar con sus pares y los adultos. Es importante ofrecer experiencias continuas donde participen de actividades con sentido social e interactúen lingüísticamente con los adultos y otros niños que lo rodean para que adquieran y demuestren un desarrollo del lenguaje admirable. Aunque en muchos casos, no son conscientes de todas las palabras, entienden que hablan con ellos, reaccionando con risa, llanto, gestos y sonidos. A través de la interacción de la madre, otros adultos y sus pares, los niños y las niñas van familiarizándose con el lenguaje.

Conforme los niños y las niñas progresan en su desarrollo y aprenden a hablar, van construyendo palabras, frases y oraciones más complejas. A medida que se ofrece diferentes oportunidades de comunicación verbal, se enriquece el habla e identifican la función y características del lenguaje, a su vez, aprenden a interactuar y se percatan de que el lenguaje permite satisfacer necesidades personales y sociales. Los niños y las niñas deben ser capaces de comprender lo que oyen. El lenguaje receptivo incluye escuchar, reconocer y comprender la comunicación con los demás. Un infante que voltea al escuchar la voz de su madre, un maternal que responde a preguntas sencillas y un preescolar o primario sigue instrucciones detalladas y de varios pasos. Para poder comprender el lenguaje, la niñez en edad temprana debe centrar su atención y escuchar con un propósito, a su vez, reconocer y comprender con exactitud y rapidez lo que oyen. El lenguaje receptivo comienza a desarrollarse antes que el lenguaje expresivo, pero el lenguaje expresivo depende del lenguaje receptivo. El lenguaje receptivo comprende escuchar y leer y el lenguaje expresivo comprende hablar y escribir.





Tener sólidas destrezas de lenguaje es esencial para el éxito de los aprendices en el ambiente educativo como en su vida (Chápela, 2010; Molina, 1994). En el desarrollo del lenguaje, educador juega un papel fundamental para ayudar a los aprendices a través del lenguaje que usan, la ambientación del entorno educativo y las diversas de experiencias que ofrezcan a través de la lectura de cuentos, la oportunidad de expresarse oral y escrita, y el juego apropiado a su edad. Un educador que propicie el desarrollo del lenguaje en la educación temprana que incluya la gramática, la habilidad de definir palabras y comprensión la auditiva, sienta las bases para el desarrollo de la lecto escritura en la edad temprana (Acosta, 2006). Los conceptos sobre la lectura y la escritura se pueden desarrollar simultáneamente si son parte del medio ambiente físico y social con los cuales interactúa la niñez.

Por tanto, las experiencias con los libros apropiados se deben iniciar desde la infancia para que el aprendiz aprenda la función de los libros, el significado de la palabra impresa, el lenguaje de los libros y el placer de la lectura. (Molina Iturrondo, 1999) El período más importante para el desarrollo de la lectura y escritura son los primeros años de la infancia (0-8 años). Establece que hay un momento específico para comenzar con la enseñanza de la lectura durante la infancia. Dice que para que el niño pueda sacar provecho de la lectura y la escritura tiene que estar:

- Maduro físicamente
- Maduro neurológicamente

O sea que no importa cuán expuesto esté el aprendiz a la lectura y la escritura, mientras no llegue a cierta etapa de maduración es una pérdida de tiempo. Aprenden a usar símbolos a medida que van combinando el lenguaje oral, los dibujos, el material impreso y juegos coherentemente mientras crean y se comunican de diferentes formas. Ellos comienzan a leer palabras y a asociar letras con sonidos en base a sus experiencias y mediante la interacción con adultos.

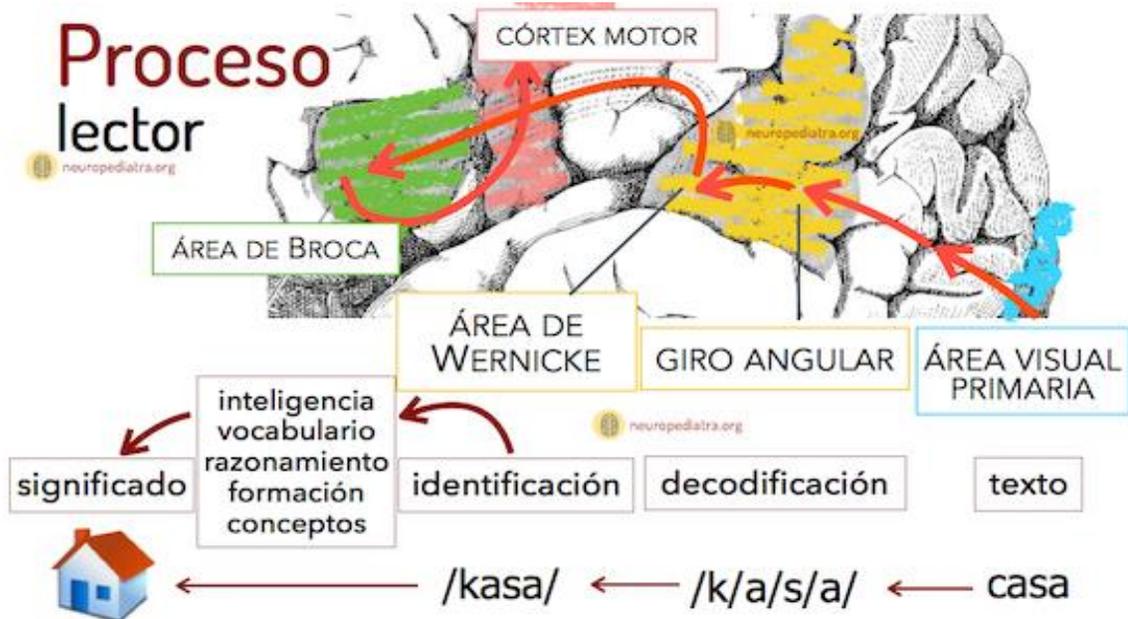
## La lectura

**“Leer es la más compleja de las funciones humanas.” Shaywitz, 2003**

Investigaciones en el campo de la Neurociencia, ha dado paso a entender y modificar la manera en que comprendamos los procesos relacionados al desarrollo y el dominio de la lectura y la escritura y sus implicaciones en la enseñanza. Cuando un bebé comienza a balbucear sus primeras palabras o cuando comienza a caminar, generalmente, recibe desde sonrisas hasta aplausos. Cada día aprende algo más y tiene la oportunidad de poner a prueba lo que aprende. Cuando el aprendiz se inicia en la lectura podría darse el caso que su experiencia reforzada por la corrección que por la celebración.

Para dominar la lectura el cerebro debe llevar a cabo múltiples y complicadas funciones. No todos los aprendices podrán realizar estas funciones utilizando el mismo método, ni con la misma facilidad. Es importante que el educador esté consciente de la complejidad del proceso y ofrezca el apoyo necesario utilizando estrategias variadas. Aprender a leer no es un proceso sencillo. Es importante ofrecer aliento, comprensión y menos presión para estimular y ayudar a los aprendices que luchan por aprender y apoyar la ejecutoria de los que aprenden sin dificultad.

El proceso de leer comienza cuando la luz entra a los ojos y se cambia en impulsos eléctricos que se envían a través de los nervios ópticos al tálamo. El tálamo dirige esta información a la corteza visual principal localizada en los lóbulos occipitales. Aquí, en la corteza visual, el cerebro inicia el proceso de la lectura al reconocer el patrón visual de una palabra o el conjunto de palabras. Aunque esta parte del cerebro identifica las características de la palabra, el área que la percibe como palabra en sí, es el giro angular, localizado donde coinciden los lóbulos occipital, parietal y temporal. Esta parte del cerebro actúa como un puente entre el sistema de reconocimiento visual de la palabra y el resto del sistema de procesamiento del lenguaje. En el giro angular, las letras se convierten en fonemas para luego ser interpretadas en el área de Wernicke de acuerdo a cómo se ven, cómo suenan y lo que significan. A partir de este momento, el procesamiento de la lectura y la palabra hablada no difieren mucho. La información recopilada a través de ambos procesos pasa por el giro angular, el área de Wernicke, a través del área de la Broca y, si se leyera en voz alta, terminaría en la corteza motora.





De acuerdo al tipo de lectura que se realice se activarán diferentes partes del cerebro. Cuando se lee en voz alta se utilizan estructuras diferentes a cuando se lee en voz baja. Cuando se lee en voz alta se activan áreas que leen en voz alta, realizan la actividad más importante para construir el conocimiento que se requiere para el éxito en la lectura.

Cuando los aprendices presentan dificultades relacionados a la lectura tienen una base neurológica. Cuando una de las estructuras cerebrales principales presenta algún tipo de disfunción, el proceso se entorpece o se imposibilita. Cuando se presentan daños en el área Broca, encargada de la codificación del habla, genera afasia que es un problema de comunicación en el que se presenta buena comprensión pero problemas al articular o al hablar. Si los daños ocurren en el área de Wernicke, encargada de la comprensión, el lenguaje es constante y gramaticalmente bien estructurado, pero contiene muchas palabras sin sentido. Los problemas de lectura que tienen una base biológica se dividen en tres grupos:



Cuando se lee, centenares de conjuntos de neuronas desatan una cadena de eventos neurales, químicos y fisiológicos. Estos caminos neurales se establecen desde las destrezas de más bajo nivel, que se encargan de la decodificación, a las de más alto nivel, que trabajan con la comprensión. La conciencia fonémica y fonológica es esencial para la lectura, pero no son los únicos componentes de la misma ya que se debe involucrar las partes cerebrales encargadas de la memoria.

### Memoria sensorial

- todo lo que sentimos
- prestar, o no, atención

### Memoria funcional

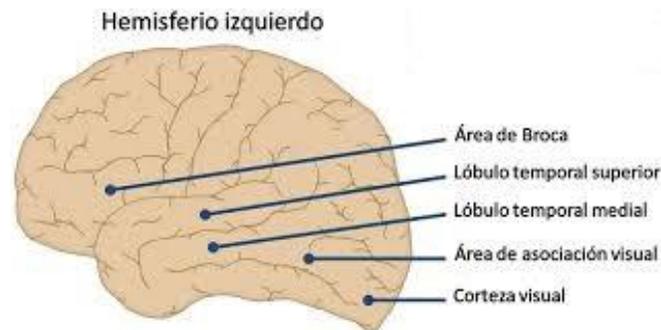
- mantiene información por un periodo corto de tiempo



Para llevar a cabo el proceso de lectura es importante retener información en la memoria funcional. Los lectores deben poder recordar lo que ya han leído para poder entender el sentido de lo que se lee. Es importante que el educador reconozca que la memoria funcional va a variar de acuerdo al nivel de desarrollo y la edad de cada aprendiz.

Los seres humanos pueden realizar varias actividades a la vez, sólo si una de esas actividades se realiza de manera automática. Cuando una tarea es muy estructurada en un ambiente de múltiples estímulos, el cerebro sólo podrá prestar atención a un pensamiento a la vez. Esto tiene repercusiones en el proceso de la lectura, ya que cuando leemos y encontramos una palabra desconocida, que no podemos descifrar, nuestra línea de pensamiento se interrumpe y, en muchas ocasiones, hay que comenzar a leer nuevamente. Esto se debe a que el cerebro detiene el proceso de decodificación imprescindible para la comprensión. Esto les ocurre a los niños y a las niñas cuando se encuentran con una palabra nueva. El educador podrá ayudar a fortalecer el proceso si, luego de decodificar la palabra, se le permite al aprendiz volver a leer el pasaje para asegurar que el proceso de comprensión se haya llevado a cabo. Cuando los aprendices tienen la oportunidad de estar expuestos a una gran variedad de vocabulario, se automatiza el proceso de decodificación, facilitando la comprensión y el éxito en la lectura.

Saber leer es una habilidad del cerebro que depende de los estímulos que recibe el aprendiz, la manera que percibe la lectura, como de sus capacidades. Por ser una habilidad secuencial, se requiere de un procesamiento mental en serie, por esto está vinculado al hemisferio cerebral izquierdo que se caracteriza por ser secuencial y analítico. Sin embargo, es necesario balancearla con componentes globales (auditivos, táctiles, visuales o gráficos) para lograr un procesamiento simultáneo, que le dé significado. Por último, el educador tiene que tomar en consideración otras áreas que pueden afectar el funcionamiento cerebral como el estado emocional y físico de los aprendices para garantizar que se ofrezcan diversas experiencias apropiadas que satisfagan las necesidades de cada uno de los niños y niñas en edad temprana. Cada aprendiz es único y cada proceso también lo será.





## La escritura

El proceso de escribir es uno de los aprendizajes más complejos a los que se enfrenta un aprendiz en su infancia. Cuando se piensa en el concepto escritura se considera como el instrumento de comunicación, que consiste en marcas visuales que representan el lenguaje hablado. Esta actividad conlleva la integración de varios procesos psicomotores que incluyen la percepción visual, la memoria visual, la coordinación mano-ojo y la habilidad motora.

La escritura, como en todo acto humano, debe existir una motivación que ayude a crear una actitud favorable hacia el acto mismo. La persona que escribe es porque desea comunicarse, está llenando una necesidad. El aprendiz que se inicia en este aprendizaje y continúa a través de su desarrollo, deberá sentirse cómodo al expresarse.

Las primeras experiencias en escritura son parte del desarrollo que el niño o la niña van logrando en su primera infancia. Según Vygostky, las experiencias que va adquiriendo y construyendo a través del juego cobrarán forma en sus dibujos y garabatos cuando las produce en un papel o superficie. Estas acciones son indicadores de su deseo de representar ideas, las cuales más tarde adquirirán significado. Es así como la niñez comienza el proceso de aprender a codificar con señales, marcas o garabatos, hasta que logre el momento de usar las señales convencionales del lenguaje escrito.

En los primeros dos años el aprendiz está experimentando el placer de realizar marcas en papel o a su alcance. Más adelante, entre los tres y cinco años, comienza a variar sus patrones y a moverse del nivel de imitación al de la creación. En lo que produce se observará una combinación de letras reales, seudoletras y símbolos innovadores. Escribe mensajes y espera que el adulto pueda interpretarlos y leerlos. Comienza a fijarse en los rasgos más finos de la escritura, percatándose que hay formas y letras específicas. Esto implica que el aprendiz se están dando cuenta que éste representa una cosa y de la variedad que tiene el lenguaje escrito.

A través de las actividades de jugar a escribir el aprendiz irá ampliando sus conceptos. Dibujará, trazará, copiará e inventará formas para las letras. Dialogará sobre lo que ya puede hacer: letras y palabras que reconoce y puede reproducir. En esta etapa temprana con la escritura, reforzará sus conceptos básicos, lo que sentará la base para su desarrollo como escritor exitoso. Como los aprendices desean aprender a escribir, irá practicando cada vez más, creará su propio vocabulario y sus listas de deletreo. Es en esta etapa cuando el aprendiz se beneficia de la relación de letra, nombre y sonido y busca ajustarse hasta donde pueda lo que escucha.

Es importante señalar, que en estas primeras experiencia de escritura el niño es completamente egocéntrico; se expresa, disfruta, juega con objetos



reales, usando la escritura sólo como un medio para esta conducta prevaleciente hasta finalizar el primer grado. Entre los seis a siete años, el niño o la niña comienzan a pensar que las personas piensan diferente a él o ella. Es entonces, cuando su concepto de escritura empieza a cambiar: le resta énfasis al proceso para darle importancia al producto. Esto le ayuda en su actitud hacia la escritura, tomándola más en serio. Por otro lado, cuando esto ocurre, en su intento de hacer bien las cosas que escribe, puede tornarse errático en la tarea y caer en un rezago temporero.

Cuando los aprendices están en la etapa de querer que lo que escribe luzca bien ante los demás, crea un “sentido de audiencia”, aunque a nivel superficial. Para que esto último suceda, el niño o la niña tiene que ser un ente activo en su propio desarrollo: producir, revisar, expandir y reorganizar las experiencias de escritura como una conducta regular, tomando el tiempo necesario. A medida que el aprendiz progresa, desde la etapa del garabateo, hasta el dominio de las formas convencionales de la escritura, irá desarrollando un sentido elemental de audiencia. Luego podrá moverse a estadios de mayor conciencia, que le facilitarán estos aprendizajes de escritura.

El apoyo del educador, será un factor básico para que el aprendizaje de la escritura sea de carácter activo proporcionando un ambiente apropiado, con disponibilidad de tiempo y actitudes favorables hacia tan importante actividad. En este entre juego aprendiz-educador, el niño o la niña necesitará estimulación para que logre apreciar su trabajo. El educador deberá entender que los errores que el niño o la niña cometa son parte de su proceso de aprender, y no un motivo para señalar o criticar.

Es importante que el educador que trabaja con niñez temprana examine la perspectiva que lleva a la escritura. Si escribe para la niñez temprana debe usar la perspectiva global: del todo a las partes. La actitud del educador va a determinar, en gran medida, el éxito de cada niño o niña tenga cuando trate de poner las partes a un todo. En el proceso de aprender a escribir hay más que sólo el acto de memorizar y copiar lo que ve. Hay una tarea inconsciente de seguir las reglas y generalizaciones propias del proceso. Es aprender a escribir escribiendo-haciendo-registrando lo que sucede a su alrededor. No se puede perder de perspectiva que el escribir es un proceso y toma tiempo, y como tal, no puede apresurarse ni forzarse. Debe cultivarse, nutrirse, alentarse y apreciarse.

### La lecto-escritura

La lectura y la escritura, vistas como procesos, facilitan el desarrollo de las competencias de comunicación. Debido a esto, es de vital importancia incorporar actividades que promuevan este desarrollo en todas las experiencias educativas. Shannan (1998, según citado en Quintana, 2010) presenta siete principios para la enseñanza integrada de la lectura y la escritura que debemos tomar en



consideración en el momento de desarrollar actividades de aprendizaje y enseñanza, independientemente del nivel educativo que enseñemos.

Es de suma importancia dominar los procesos de lectura y escritura, para el desarrollo personal y social de cada individuo. Estas actividades complejas son muy necesarias para acceder a los saberes formales de la cultura (Quintana, 2010). Es responsabilidad de todo docente comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes, contribuir de una manera apropiada y eficiente para que sus alumnos desarrollen las competencias de lectura y escritura propias de su nivel educativo. Es nuestra responsabilidad proponer a nuestros estudiantes actividades que impliquen un reto cognoscitivo para que continúen aprendiendo a leer y escribir. Se debe recordar que se aprende a leer, leyendo y se aprende a escribir, escribiendo. Es imperativo que se conozcan las etapas de desarrollo de la niñez y cómo su cerebro madura para establecer las conexiones con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

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

Se fomentan el desarrollo lingüístico y la lectoescritura en los aprendices:

- Establecen un clima de respeto, de forma tal que los infantes, maternos y preescolares y primarios pueden ser escuchados y se responde a sus claves verbales y no verbales.
- Procuran entender las necesidades y deseos de infantes, maternos y preescolares al reconocer y responder utilizando un lenguaje sencillo, correcto y claro.
- Ayudan a los niños a entender el lenguaje hablado mediante el uso de láminas, objetos, lenguaje corporal y claves físicas.
- Apoyan el desarrollo y mantenimiento del lenguaje del hogar, siempre que sea posible y adecuado.
- Utilizan una variedad de vocabulario y se involucran en conversaciones con los aprendices acerca de sus experiencias, partiendo de las experiencias previas.
- Organizan el ambiente educativo rotulando las áreas, los materiales y equipos, fomentando la adquisición de vocabulario y la lectoescritura.
- Integran actividades de música, arte, computadora, lectura de cuentos, juego dramático, entre otras, mediante las cuales los niños adquieren destrezas de lectoescritura.
- El ambiente tiene que ser atractivo y libre de distractores.



Para leer y escribir el lectoescritor utiliza claves grafos fonéticos, sintácticos y semánticas. El grafo fonético nos ayuda a establecer una relación entre el código (letras o signos) y la imagen acústica que representan. La clave sintáctica nos revela la estructura del lenguaje utilizado en el texto, mientras que la clave semántica se refiere a los conocimientos léxicos y experiencias extra textuales del lectoescritor (conocimiento previo).

Si bien la lectoescritura necesita de mecanismos motores:

- Ojos, manos y en ocasiones oídos, el proceso de cifrar, descifrar e interpretar es función del intelecto.
- El propósito fundamental de la lectoescritura es construir significados.
- Conociendo su proceso podemos diseñar y ofrecer actividades dirigidas a desarrollar y refinar destrezas lingüísticas necesarias para una mejor utilización de las artes del lenguaje.

La enseñanza de lectoescritura consiste en proveer actividades que estimulen el desarrollo de destrezas de codificación, descodificación e interpretación de contenidos textuales. Cabe apuntar, que la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura comienza desde que el bebé descubre el lenguaje, y se prolonga durante toda la vida.

### **Sabías que...**

- El éxito de los aprendices en la vida como depende en gran manera del aprendizaje de la lectura y la escritura.
- El período más importante para el desarrollo de la lectura y escritura son los primeros años de la infancia (0-8 años).
- Asegurar un porcentaje alto del éxito.
- Lograr independencia.
- Capacitar a los aprendices que son el futuro de la sociedad.

Pero es importante saber y recordar que el aprendiz para obtener provecho de la lectura y la escritura tiene que estar:

- Maduro físicamente
- Maduro neurológicamente

El maestro es un modelo en todos los procesos y la lectoescritura o es la excepción. Se modela en:

- La lectura
- La escritura
- La entonación de las palabras
- La pronunciación de las palabras
- La amplitud del vocabulario



- El aprecio que se le da al proceso
- El conocimiento que tenga en el mismo

Por eso es importante exponer de manera apropiada los procesos de lectura y escritura según el desarrollo del aprendiz y sus particularidades, a la vez que les ofrece un ambiente rico en materiales y lo expone a la lectoescritura constantemente según las practicas apropiadas.

### ¿Cómo mi ambiente me ayuda en los procesos de lectoescritura?

Recordando que el entorno o ambiente está compuesto por tres dimensiones: temporal, interpersonal y física (Morrison, 2009; NAEYC, 2009).

- **La dimensión temporal** se refiere al tiempo y a los periodos dedicados al proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **La dimensión interpersonal** se caracteriza por el tipo de relación que se establezca entre aprendiz - aprendiz, aprendiz-adulto y adulto-adulto, ya sea en el interior o exterior del ambiente.

La lectoescritura es un proceso y una estrategia. Como proceso lo utilizamos para acercarnos a la comprensión del texto. Como estrategia de enseñanza-aprendizaje, enfocamos la interrelación intrínseca de la lectura y la escritura, y la utilizamos como un sistema de comunicación y metacognición integrado.

La lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso mental. Por ejemplo cuando leemos vamos descifrando los signos para captar la imagen acústica de estos y simultáneamente los vamos desciframos en unidades mayores: palabras, frases y oraciones para obtener significado. Y cuando escribimos desciframos en código las palabras que a su vez vamos leyendo (descifrando) para asegurarnos de que estamos escribiendo lo que queremos comunicar (retroalimentación).

### Algunas recomendaciones para fomentar la lectoescritura en tu ambiente:

- Tener herramientas de escrituras en cada lugar del ambiente: papel, libretas pequeñas, lápices, crayola, marcadores, etc.

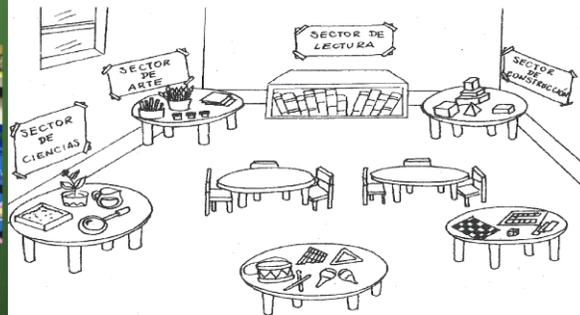




- Rotulación de los materiales



- Rótulos del salón



- Pared de palabra





- Acuerdos del salón

Acuerdos del salón



Compartimos los materiales.



Hablamos en voz baja.



Espero mi turno para hablar.

- Exponerlo al texto

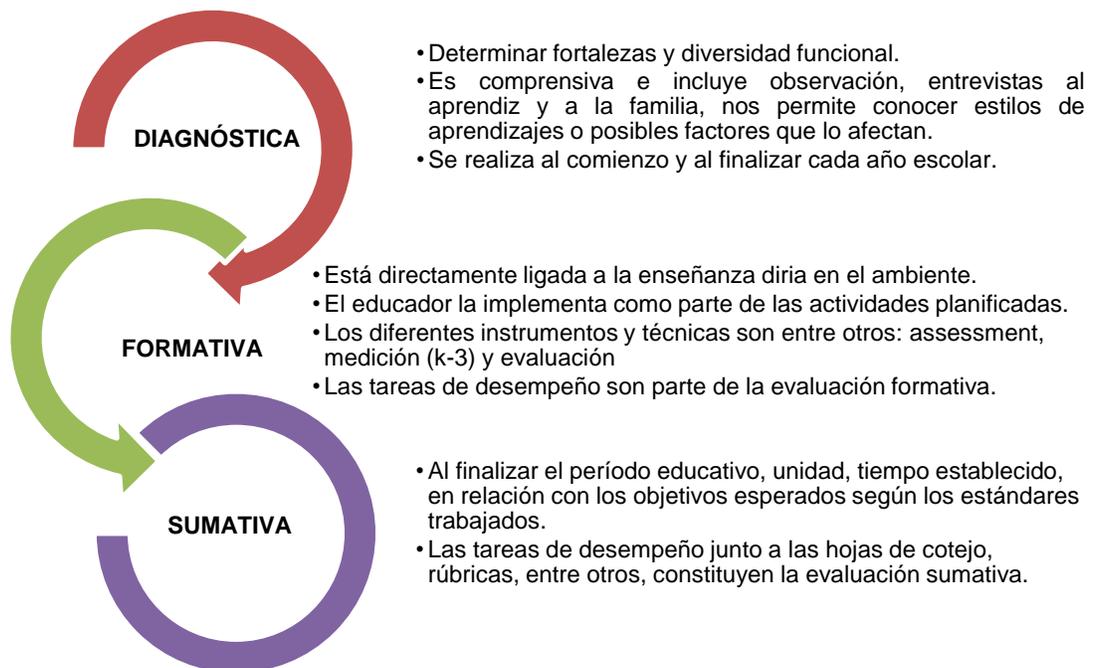


## PROCESO DE EVALUACION Y ASSESSMENT

Los aprendices de edad temprana enfrentan cambios continuos. En el ambiente educativo se les debe proveer experiencias que les permita construir activamente el conocimiento sobre el mundo que le rodea. Por tanto, es importante destacar que los educadores que trabajen con la niñez temprana deben prestar atención especial a los cambios que ocurren durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de poder emitir un juicio sobre la efectividad de esas experiencias.

La evaluación, el assessment y la observación son procesos que se realizan a diario en la sala de clase. Estos ayudan al educador a determinar que aprende y como aprende el niño o niña. Se conciben como procesos continuos y no como una actividad al finalizar el período educativo. Específicamente, la evaluación es un proceso aislado, sistemático, multifacético y continuo que recoge información sobre el progreso de los niños y niñas, en forma individual y colectiva. Cuando esa información se utiliza para tomar decisiones sobre las prácticas educativas, se puede mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, la información recopilada debe ser compartida con los padres o la familia para garantizar el logro de los resultados esperados.

### Tipos de evaluación:





Las tareas de desempeños son evaluaciones formativas que se le realiza al aprendiz demostrando el nivel de progreso del estudiante por medio de una tarea de ejecución. Esta tarea se evalúa con una rúbrica que garantiza los indicadores mínimos requeridos según los niveles de profundidad del conocimiento demostrando la aplicación del conocimiento adquirido. En este nivel son tareas de hacer, por lo tanto son observables y como excelente evaluador se administra uno a uno, se trabaja a su vez la instrucción diferenciada.

Los instrumentos que utilice el educador tienen que ser cónsonos con la naturaleza del nivel que se trabaja, o expectativa al evaluar y la particularidad del aprendiz, debe evidenciarse un balance entre los diferentes niveles de profundidad del conocimiento.

Una evaluación apropiada permite resaltar los conocimientos, las habilidades y los intereses de los niños y las niñas, describir el progreso en el aprendizaje y aportar información constructiva en los programas de enseñanza (Jones, 2004). El propósito primordial de la evaluación en la niñez temprana es mejorar la enseñanza. Finalmente, la evaluación es una forma de asegurar que los niños y niñas logren progreso (Dodge, et al. 2004) La evaluación ofrece la oportunidad única de establecer la ejecución del aprendiz y su aprovechamiento académico.

El assessment es uno de los pilares del proceso de enseñanza y aprendizaje y nos permite tomar decisiones referentes al currículo, las estrategias educativas y los contenidos. Se fundamenta en la teoría del constructivismo que propone que el estudiante construye su aprendizaje y en la teoría de estilos de aprendizaje que plantea que existen diferentes formas en que los niños y niñas procesan información. Rivas y Oquendo (2007), definen este proceso como recopilar, organizar, resumir e interpretar información que permite al educador tomar decisiones apropiadas De igual forma, Vera (2011) define el assessment como un procedimiento sistemático y comprensivo para recopilar información a través de técnicas que permiten determinar la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Martínez y Torrench (2010) plantean que de acuerdo a la NAEYC (2009) la información que se obtiene del assessment es esencial para guiar la planificación. Destacan que un buen educador usa la información que obtiene de las observaciones para la planificación porque presta atención a las experiencias de aprendizaje individuales y colectivas.



Según Martínez y Torrench (2010) la evaluación comprensiva y auténtica debe ser parte fundamental del proceso educativo de la niñez temprana. Las autoras describen este tipo de evaluación como:

Considera los principios de desarrollo del niño o niña.

Se enfoca en la individualidad y en las capacidades de cada niño o niña.

Evoluciona de un currículo auténtico, relevante, lógico y apropiado para la edad temprana.

Considera las acciones y ejecutorias de cada niño o niña.

Reconoce las diferentes inteligencias y los estilos de aprendizaje.

Conlleva documentar lo que se observa, se analiza, interpreta y reflexiona sobre lo observado.

Un proceso continuo de documentar lo que ocurre en diferentes contextos.

Proceso cooperativo e interactivo entre niños, padres, familias, educadores y especialistas.

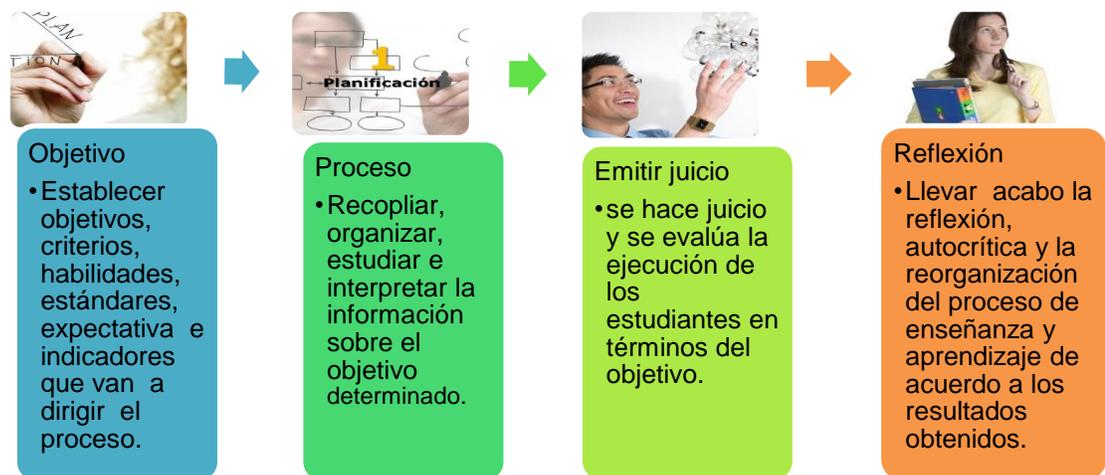
Finalmente, la evaluación debe ser un proceso sistemático, continuo y multifacético. Conlleva planificar, recopilar datos, analizar, interpretar y tomar decisiones que a corto y a largo plazo influyen en el aprendizaje del estudiante. Por esto, se deben utilizar diversos medios, técnicas y estrategias para documentar el proceso de desarrollo holístico y el aprendizaje en la niñez (Departamento de Educación, 2003). La evaluación comprende diferentes técnicas y estrategias que incluyen la documentación cualitativa (assessment), para emitir juicios y tomar decisiones. Una evaluación que no sea confiable o válida, que se utilice para rotular, controlar o dañar de algún modo a los aprendices, no corresponde a la práctica apropiada para el desarrollo. El proceso de evaluación debe utilizar prácticas consonas con cada etapa de desarrollo que se trabaje.

Parte de los propósitos del assessment es obtener información confiable sobre el desarrollo del aprendiz que permita identificar sus áreas de fortaleza y los que necesitan refuerzo y apoyo en su proceso de aprendizaje. Este de toma de decisiones permite al educador emitir un juicio. Es imperativo que se consideren las diferencias individuales, la diversidad funcional, el trasfondo sociocultural y el



nivel de desarrollo de los aprendices. De manera que el proceso sea justo y alejado de conflictos éticos (Oquendo y Vega, 2010). Por lo tanto es necesario establecer en el ambiente educativo un plan sistemático de assessment que se caracterice por su validez y confiabilidad. Lo que asegurará el nivel de aprendizaje y desarrollo alcanzado por el niño o niña. Se debe destacar que cada actividad de assessment debe planificarse para que corresponda a lo que se espera lograr en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Copley y Bredekamp (2009) hacen énfasis que la información recopilada del assessment es vital para guiar la planificación de los docentes.

### Modelo sistemático del assessment (Tomado de Vera (2011))



El "assessment" conlleva la recopilación de evidencia de una manera informal, formal, directa, indirecta, cualitativa, cuantitativa, integral y continua. Entre las diversas técnicas de avalúo o "assessment" se encuentran: observaciones, registro de anécdotas, hojas de cotejo, escalas (gráficas o numéricas), diario reflexivo, listas focalizadas, mapas de conceptos, organizadores gráficos, tirillas cómicas, dibujos, tareas de desempeño, rúbricas, preguntas abiertas, entrevistas, trabajos de creación, portafolio, entre otros. En este nivel la observación y recopilación de resultados son muy importantes para la toma de decisiones la cual es continua. El docente tiene que recopilar las evidencias del progreso del aprendiz para así tomar decisiones respecto a la aprobación o referido de las necesidades que tenga el mismo.

En la edad temprana se desarrolla y aprende de diversas maneras, inmersas en los contextos culturales y lingüísticos específicos en los que viven. La NAEYC (2003) estableció el assessment como parte importante de todo programa de educación temprana. El proceso de assessment debe ser apropiado, confiable, válido y ético. La definición que presentó la NAEYC (2009) del "assessment" es: "El proceso de observar, recopilar, documentar el trabajo que realizan los estudiantes, así como las diversas maneras de llevarse a cabo. Este sirve de base para tomar decisiones educativas favorables para la niñez".



Wortham (2005) define el sistema de assessment como un plan de naturaleza comprensiva que provee información sobre todas las áreas del desarrollo integral de la niñez: motriz (físico), socioemocional, creativo, social, emocional, lingüístico y cognoscitivo. Un plan de assessment para la niñez en un programa apropiado al desarrollo describe los propósitos, procesos y el uso de los resultados del assessment según lo recomienda la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) en su marco de Acreditación (NAEYC, 2005).

La NAEYC (2005) establece, en los Estándares y Criterios de Acreditación, que un plan de assessment debe incluir, en términos generales, lo siguiente:

- condiciones mediante las cuales se ha de evaluar la niñez;
- oportunidades y momentos apropiados para el assessment durante el año;
- procesos para mantener la confidencialidad;
- medios para involucrar a la familia en la planificación y desarrollo del assessment;
- los medios efectivos para comunicar eficazmente la información a las familias.

El marco de Acreditación de la NAEYC (2005) recomienda que el plan sistemático del assessment incluya términos específicos:

- pruebas de cernimiento sobre el desarrollo integral de la niñez y los procesos a seguir cuando sea necesario algún referido;
- identificar las necesidades e intereses de los niños y niñas;
- describir el progreso sobre el desarrollo de cada aprendiz;
- mejorar el currículo y adaptar las prácticas educativas y el ambiente a las necesidades e intereses de la niñez;
- comunicarse constantemente con las familias.

Wortham (2005) presenta los componentes de un sistema de assessment. Estos son: pruebas estandarizadas, estrategias de assessment informal -que incluye técnicas de observación e instrumentos diseñados por el educador, tales como: hojas de cotejo, registro anecdótico, escalas (gráficas y numéricas), rúbricas-, portafolios y medios efectivos para comunicarse constantemente con las familias, entre otras estrategias.

El sistema comprensivo de assessment requiere que se establezcan y mantengan con firmeza los procesos que faciliten determinar: qué, cómo y cuándo enseñar, y a quién se debe estimular. Mindes (2003) presenta varios factores a considerar al planificar un sistema de assessment comprensivo.

La evaluación del desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes son esenciales para los docentes y los programas a fin de planificar, implementar y estimar la efectividad de las experiencias educativas que ofrecen. De acuerdo a la NAEYC (2009), en la práctica apropiada para el desarrollo, las experiencias y las evaluaciones están vinculadas; ambas están alineadas con los resultados o



metas que se esperan alcanzar en la niñez. Además, debe considerar las fortalezas, el progreso, la diversidad funcional, todo acorde al nivel de desarrollo de niño o niña y su contexto cultural. Las actividades de assessment deben ser lingüísticamente adecuadas, asociadas a las actividades diarias e incluir las familias. Se puede considerar dos tipos de assessment en la edad temprana: assessment de desarrollo y el assessment del aprendizaje. Prácticas apropiadas al desarrollo del assessment por la NAEYC (Copple, Bredekamp, 2009)





## Técnicas de assessment

### Entrevista Inicial

- Conlleva el formular preguntas a los padres o cuidadores inmediatos de los niños. Se incluyen detalles con respecto al desarrollo prenatal, así como las diversas áreas del desarrollo del niño. La entrevista proveerá la oportunidad de conocer al niño desde que fue gestado hasta la edad actual. Además, proveerá para establecer una comunicación efectiva entre el maestro y los padres.

### Entrevista inicial con el niño o niña

- Se formulan una serie de preguntas. La entrevista proveerá para establecer un lazo de confianza y una comunicación efectiva entre niño o niña y el maestro.

### Observación

- Conlleva la recopilación de datos de acuerdo con los procesos establecidos. El maestro establece los parámetros de la observación que llevará a cabo, se expone al niño o niña a una serie de actividades y de materiales que le permitirán realizar unas tareas. El maestro podrá observar con detenimiento la ejecución en las diversas dimensiones del desarrollo.

### Hojas de cotejo

- Se establece una serie de criterios que designan una tarea, acción o conducta que se espera observar durante el proceso educativo. El maestro tiene que determinar el área que va a observar, establecer un propósito, determinar los indicadores que reflejen lo que va a observar, organizar los indicadores en secuencia lógica para facilitar la observación.

### Récord anecdótico

- Es una descripción narrativa donde se anotan las observaciones que se llevan a cabo sin emitir juicio ni opiniones. Su propósito principal es detallar de manera precisa el desarrollo del niño o niña.

### Trabajos de creación

- Incluyen juegos, dramas, canciones, trabajos artísticos, entre otros. El maestro observará el proceso mientras el niño o niña realiza el trabajo. Las observaciones se documentan en una hoja de cotejo o récord anecdótico. Además, podrá escribir una narración de las dimensiones que se ven reflejadas a través del trabajo realizado.

### Diario reflexivo

- El estudiante reflexiona y se expresa a través del dibujo, palabra escrita o expresión verbal.

### Portafolio

- Colección sistemática de trabajos que realiza el estudiante durante el proceso educativo. En el mismo se documentará el desarrollo del niño de edad preescolar, sus destrezas y actitudes, así como el desarrollo de los estándares. Se pueden incluir trabajos escritos, diarios, inventarios, dibujos, grabaciones en audio o video, trabajo de creación, entrevistas, anotaciones del maestro; entre otros.

### Rúbricas

- Se establecen un conjunto de criterios relacionados con un objetivo de aprendizaje. Se utiliza para evaluar el nivel de desempeño en una tarea.

### Mapa de conceptos

- Se crea un organizador gráfico o diagrama que provee secuencia, amplitud y profundidad al concepto bajo estudio.

### Lista focalizada

- El educador junto al grupo de aprendices redacta una lista de términos o aspectos importantes sobre un tema o asunto particular



Durante el proceso de assessment se debe crear un balance entre la observación y la documentación de destrezas. **La observación es el método más utilizado en los procesos evaluativos diseñados para la niñez temprana.** El proceso de observar no es otra cosa que mirar con atención y vigilancia la ejecución del aprendiz en situaciones diarias o planificadas. Es importante que el maestro aprenda a discernir entre detalles significativos y los que carecen de importancia (Reyes, 2004). En el contexto educativo la observación es intencional y con el propósito de obtener información.

### Tipos de observaciones:

- No es planificada
- Ocurre en cualquier momento.
- El docente es un observador continuo y aprovecha esas instancias

Casual



- Es planificada
- En el ambiente natural
- Hoja de observaciones, de cotejo, rúbricas como guía
- Se observa el proceso y el producto durante el desarrollo de las actividades

Intencional



- Se fundamenta en un aspecto específico al cual se enfoca la observación.
- Es continua, precisa y objetiva

Focalizada



- Se observa activamente
- Requiere interacción con el aprendiz
- Requiere habilidad y experiencia de parte del maestro
- El maestro de niñez Temprana la utiliza activamente

Participativa



En conclusión, se debe garantizar que el proceso de evaluación responda a las prácticas apropiadas, al nivel de desarrollo y las más elevadas expectativas para la educación temprana. Un sistema de evaluación apropiado aporta al bienestar y el desarrollo de los niños y niñas. Y provee a las familias la ayuda necesaria para fortalecer apoyar los procesos en la educación temprana.

Cada docente, como especialista en niñez temprana deberá cumplir con los requisitos que se establecen en las cartas circulares, los estándares, las expectativas, los indicadores y los marcos conceptuales de cada materia. Cada



diez semanas el docente completará el informe académico de la unidad correspondiente, donde reporta el progreso de cada estudiante según las evaluaciones realizadas según el nivel atendido siempre realizando prácticas apropiadas.

### Consideraciones en el proceso de evaluación para grados de primero a tercero

---

1. Ajustar las evaluaciones a un propósito específico y se utilizan sólo con el fin para el cual se ha probado que brindan información confiable y válida.

---

2. Proveer oportunidades para que los aprendices hagan trabajos que sean útiles, retantes, pertinentes y motivadores.

---

3. Definir y establecer los criterios claros y apropiados a utilizarse durante la evaluación.

---

4. Recibir retro comunicación genuina y frecuente para el progreso, inmediato y a largo plazo del aprendizaje.

---

5. Que el avalúo (assessment) recurrente y continuo sea la mayor en la evaluación o puntuación que le dé, para dar reenseñanza y adquiera un aprendizaje significativo.

---

6. Proveer actividades en la cual pueda sentirse orgulloso, tenga la oportunidad de hacer revisiones, auto-avalúo y auto-corrección.

---

7. Ser capaz de demostrar, cuan bien él o ella lo está realizando, especialmente para demostrar cuáles son sus áreas de fortalezas e identificar su necesidades.

---



## Rol del educador de niñez en edad temprana

prepara el entorno para crear oportunidades de aprendizaje	mantiene expectativas razonables	conocen a cada aprendiz
conoce el contexto social y cultural de los aprendices y la familias con quienes trabaja	ofrecen experiencias de aprendizaje apropiadas	interactúan a menudo con cada aprendiz y con grupos pequeños
proveen tiempo para que los aprendices interactúen con sus pares y adultos	se mantiene interesado por aprender más sobre la niñez temprana y la enseñanza hacia ellos	planifica de acuerdo a los intereses de los aprendices y de los resultados del assessment
reflexivo sobre su praxis	transformador y diseñador del currículo	conocedor de principios y teorías del desarrollo y el aprendizaje del aprendiz en edad temprana



## ¿Cómo se recopila información sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños?

### Diariamente, observe como los aprendices

- demuestran interés por los demás
- se hacen los más concientes de sí mismos
  - fortalecen los músculos y mejoran su coordinación
  - aprenden a comunicarse
- se hacen concientes y aprenden sobre el mundo
- resuelven problemas y usan diversidad de herramientas
- expresan sus sentimientos

### Maneras de estudiar a los aprendices

- mantener un diario de observaciones
- escribir sobre un incidente específico
- registre la información de las actividades realizadas en hojas de cotejo o cuadros de referencia
- realice entrevistas informales con los aprendices
- utilice herramientas de evaluación apropiadas

A medida que observe y enseñe a los aprendices en edad temprana observará que aprenden mejor cuando:

los educadores tienen claras sus metas de aprendizaje cónsonas con el currículo

proporcionan diversas experiencias de aprendizaje iniciadas por los aprendices y guiadas por el educador para ayudarles a alcanzar las metas propuestas

preparan el ambiente con los materiales adecuados y apropiados

adaptan las estrategias de enseñanza para que todo aprendiz progrese en su desarrollo.



## TRANSICIÓN

El Programa de Educación en edad Temprana del Departamento de Educación de Puerto Rico reconoce a la niñez como seres únicos y valiosos; son la razón de ser de nuestro sistema educativo. Comprometido a apoyar el desarrollo integral y aprendizaje auténtico para la formación de un ciudadano para la buena vida. Respeta las particularidades individuales, fomenta la conciencia propia, los valores, la empatía, el amor propio, la adaptabilidad y el bienestar de los educandos. Por cuanto, el proceso que enfrenta la niñez entre el hogar y ambiente educativo o dentro del mismo ambiente educativo con el nuevo escenario, transición, no puede ser ajeno a las múltiples dimensiones del desarrollo de los aprendices.

Fabian y Dunlop (2007) definen transición como el cambio que hacen los niños y las niñas de un lugar o fase de la educación a otro a través del tiempo y que enfrentan desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo haciendo el proceso algo intenso y con demandas crecientes. Por otro lado, Vogler, Crivello y Woodhead (2008), establecen las transiciones como acontecimientos y/o procesos claves que ocurren en periodos específicos a lo largo del curso de la vida. Los mismos suelen estar vinculados con cambios que se producen en las actividades, los roles, y las relaciones personales, además de las transformaciones relacionadas con el espacio físico y social. Abello (2008) enfatiza que los cambios pueden ser una oportunidad para aprendizajes nuevos o puede ser la causa de temor frente a lo nuevo que genera confusión y sensaciones de ansiedad que pueden afectar el comportamiento de un individuo a largo plazo.





En este sentido, las transiciones constituyen para los educandos retos que deberán enfrentar en el curso de su vida. Tanto las transiciones del hogar a la escuela como de ésta a otro escenario educativo han de sustentarse en estrategias planificadas que involucren el hogar, los profesionales y los centros educativos para garantizar la continuidad y el que las necesidades de los aprendices se cumplan adecuadamente (Burlkeley y Fabian, 2006). Dentro del proceso de adaptación que es inherente a las transiciones, éstas deben ser vistas como un momento positivo, de descubrimiento y transformación, aunque pueden acompañarse de inquietudes como el hacer frente al cambio, a la aparición de experiencias y nuevas conformidades, o al temor de los padres y educadores de si los aprendices están para lo que la transición pueda traer (Firth, Couch y Everiss, 2009; citado por Fiuza y Sierra, 2014). Puesto que constituye un hecho inevitable en la vida del aprendiz, deben de desarrollarse de forma gradual y paulatina (Fiuza y Sierra, 2014).



Las transiciones para un niño o una niña pueden catalogarse como grandes o pequeñas. Las transiciones pequeñas incluyen: el pasar de la hora del juego a la de la limpieza; de lavarse las manos antes de comer la merienda; o de jugar al aire libre a regresar al salón de clases. Las transiciones grandes incluyen el ir de su casa al ambiente educativo; el convertirse en hermano o hermana mayor después de haber sido el hijo único en la familia; experimentar un nuevo vecindario o hogar y el cambio de un escenario educativo a uno nuevo como lo es el Kindergarten entre otros. De todas estas transiciones, la transición al Kindergarten es una de las más trascendentales y significativas en la niñez.

Este evento marca un punto importante en la vida de los aprendices, las familias y los encargados. La transición es una etapa de incertidumbre y de preocupación ante lo desconocido (Abello, 2008). Para los aprendices, puede significar la pérdida de amigos y amigas, de educadores que se han esforzado por ganarse un lugar en sus corazones. Y al mismo tiempo, es la separación de un entorno seguro, cariñoso y familiar. Estos cambios afectan a los aprendices, sus



familias y encargados, éstos se dan cuenta de que sus bebés están creciendo rápidamente y sienten que la dependencia de sus hijos se va desvaneciendo lentamente.



Algunas familias o encargados se preguntan, “¿Están preparados mis hijos? ¿Estoy yo preparado?” Además, algunas de las familias que han desempeñado un papel de liderazgo en el aprendizaje de su niña o niño, quizás se pregunten si se les permitirá participar de manera similar en el nuevo entorno. La participación de los padres en las actividades de transición antes del nuevo ciclo escolar está firmemente relacionada con la confianza que tendrán los aprendices en sí mismos, en que les guste la escuela y que disfruten del grado en general (Graue, Clements, Reynolds & Niles, 2004). Cuando la transición al próximo grado incluye oportunidades para que los aprendices, sus familias y encargados obtengan información sobre el nuevo entorno, establezcan relaciones con el personal que lo integran, experimenten continuidad en el currículo y las evaluaciones, así como en el nivel de calidad de sus relaciones en ambos entornos, los aprendices mostrarán una mayor preparación para iniciar el nuevo escenario educativo, (Mashburn, Downer, & Pianta, 2008), experimentarán menos estrés durante dicho inicio y demostrarán un crecimiento académico mayor durante el año escolar (Ahtola et al., 2011; Schulting, Malone, & Dodge, 2005).

Cuando los programas de educación para la niñez en edad temprana (0-8 años) y las escuelas buscan de manera activa la participación de las familias en la transición de sus hijos e hijas y cuando responden a los esfuerzos de las familias para participar en estas transiciones, se observa una mayor participación de dichas familias durante los procesos educativos en el ambiente en que se encuentre (Schulting et al., 2005). Esto es particularmente importante dado que la participación de la familia en el ambiente se vincula con unas mejores habilidades sociales (Powell, Son, File, & San Juan, 2010), con un nivel de desempeño académico más elevado en matemáticas y un mayor conocimiento de la lengua durante estos periodos y con un mejor desempeño a lo largo del proceso escolar (Barnard, 2004; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen, & Sekino, 2004; Rimm-Kaufman, Pianta, Cox, & Bradley, 2003). En resumen, los niños se desempeñan

mejor tanto social como académicamente en el nivel contando con una mayor estabilidad en sus entornos escolares y en las relaciones con los adultos en dichos entornos (Curby, Rimm-Kaufman, & Ponitz, 2009; Tran & Winsler, 2011).

Los aprendices que hacen procesos de transición educativas exitosos, cuentan con el apoyo y afecto de sus familias, encargados, docentes y comunidad. El proceso de transición adecuado es muy importante para el éxito educativo de los aprendices durante toda su vida (Graue, Clements, Reynolds & Niles, 2004). Por tanto, el adulto tiene que propiciar continuamente actividades de transición apropiadas al nivel y edad de los participantes. Tiene que ser planificado, con propósito y mantener una comunicación clara y recíproca. Es importante que toda transición pase por el proceso de evaluación para tomar decisiones sobre el logro adquirido y los cambios a realizar de ser necesario. Estas transiciones tienen que tener como centro el estudiante partiendo de las particularidades individuales, intereses, y estilos de aprendizajes.

En el proceso de transición existen cuatro (4) conexiones importantes a considerar según el acuerdo interagencial del Departamento de Educación 2016.

### **Conexiones en el Proceso de Transición**

#### 1. aprendiz - escuela

- ayudar a la niñez a familiarizarse con el entorno educativo y su personal.

#### 2. familia - escuela

- fomentar la colaboración y la participación de la familia en la escuela y con el proceso de transición.

#### 3. escuela - escuela

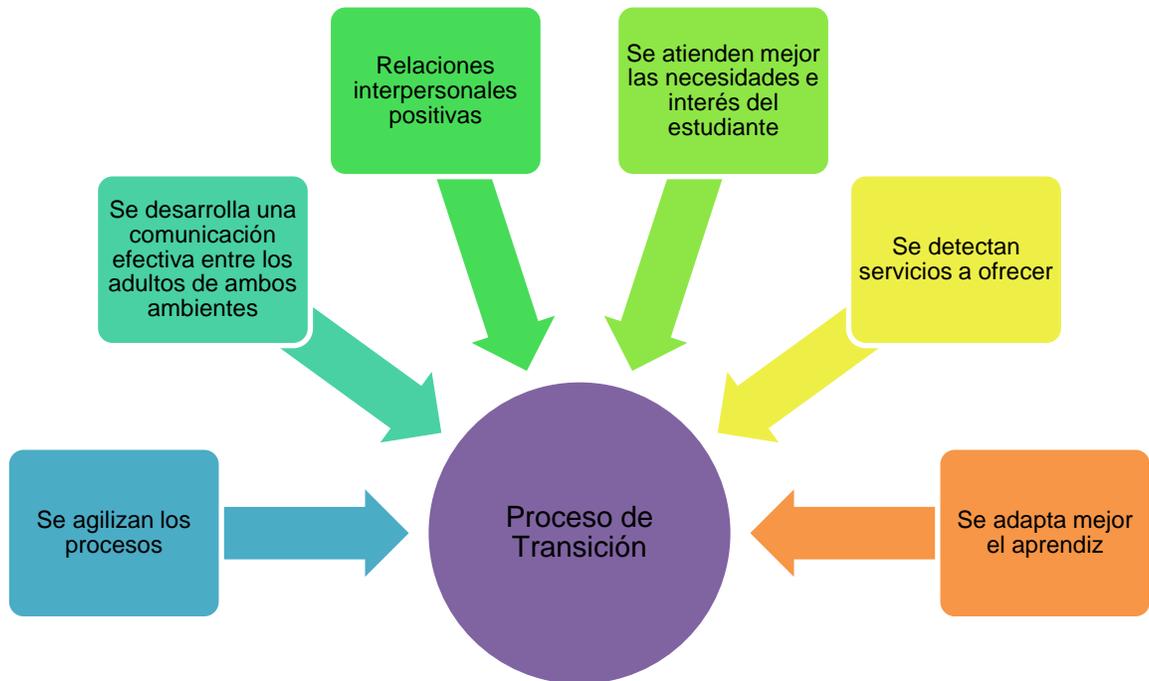
- proporcionar a la niñez experiencias estables de calidad en el ambiente educativo a través del tiempo.

#### 4. comunidad - escuela

- facilitar el proceso de transición dentro de la comunidad.



¿Por qué son importantes los procesos de transición y que se lleven de maneras continuas y apropiadas?



Es importante que toda persona involucrada en la transición sea consciente de la importancia el proceso por el que atraviesa la niñez en edad temprana. Las niñas y los niños entre las edades de 0 a 3 años, los procesos son dirigidos casi absolutamente entre la familia y el educador. En esta etapa los procesos van dirigidos a la relación familia-aprendiz o aprendiz-educador, donde el afecto es el componente esencial es el afecto entre ambas partes. Las familias y encargados de estos aprendices conciben el proceso de transición como un momento de corta duración en la vida de sus hijas e hijos, donde el juego es el centro. Entre las edades de 3 a 5 años es muy importante que los lazos afectivos sean firmes, que la familia y encargados propicien relaciones cercanas con el ambiente educativo y que las actividades planificadas sean apropiadas tomando en consideración las particularidades individuales y la cultura de las familias. Para la niñez de 6 a 8 años ocurre el cambio del escenario del Kindergarten al nivel primario. El éxito en esta etapa depende de la pertinencia del proceso vivido en las etapas anteriores y de que haya continuidades afectivas y sociales en su núcleo más cercano del hogar y el escenario educativo.

Por tanto, las transiciones deben estar orientadas al desarrollo del potencial del aprendiz, a través de las prácticas educativas apropiadas tomando en consideración las particularidades individuales, las familias y cultura de éstos.

Actividades que se pueden planificar y llevar a cabo para una transición:





## DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES EN EDUCACIÓN PARA LA NIÑEZ

### Infantes, andarines y maternas

El Departamento de Educación de Puerto Rico reconoce que la educación representa el principal eje del desarrollo humano. Una educación a edad temprana brinda mayores posibilidades de lograr un progreso más objetivo y pleno. La neurociencia resalta que en los primeros años de vida del ser humano ocurre el mayor desarrollo del cerebro. Son años en que se adquieren las habilidades para pensar, aprender y razonar. Está científicamente comprobado que el mayor impacto sobre la salud, el aprendizaje y el comportamiento futuro de una persona descansa en los primeros años de vida (Rodríguez, 2002).

La NAEYC (Cople y Bredekamp, 2009) divide el nivel de infantes en infantes pequeños, infantes móviles y maternas. Los infantes pequeños son aquellos cuyas edades fluctúan entre el nacimiento y los 9 meses. Los infantes móviles son los que tienen entre 8 y 18 meses. Los maternas/andarines/trotones tienen entre 16 y 36 meses. Petersen y Wittmer (2012) explican que el infante desde el nacimiento a los 9 meses tiene que desarrollar seguridad, el infante móvil de 8 a 18 meses la exploración y el materno de 16 a 36 meses la identidad.

**Educuidado:** término acuñado en Puerto Rico que se refiere al servicio de cuidado de infantes, maternas y preescolares, que consta de supervisión y de educación de calidad centrada en el desarrollo integral, en un ambiente seguro y saludable, a cargo de adultos competentes para fomentar el desarrollo óptimo en los menores. Es importante matizar que el educuidador en este nivel es un profesional que cuida pero también educa.

El cuidado en grupo puede proveer oportunidades significativas para el desarrollo y el aprendizaje. Sin embargo, el educuidado de infantes y maternas no puede confundirse con aquel provisto a preescolares ya que existen diferencias profundas entre un preescolar y un infante. Por ejemplo, un preescolar ya ha formado un sentido de identidad bastante sólido. Este puede expresar claramente sus intereses, aversiones, inclinaciones y actitudes. Pero un infante, andarín o materno todavía está formando ese sentido de identidad; labor que ocurre en el contexto de sus relaciones con los adultos significativos que le cuidan y apoyan en su desarrollo. Ese proceso se fomenta en un ambiente que le ofrece seguridad, protección y la intimidad que ofrece esa relación continua con su cuidador. La seguridad, la exploración y la formación de identidad son aspectos del desarrollo importantes en esta etapa.

La experiencia en grupos idónea para los infantes, andarines y maternas se define en torno a varios componentes clave: el tamaño del grupo y la proporción de niños por adulto; la designación de cuidadores primarios; la calidad del



ambiente (físico y temporal); el aprendizaje activo; la continuidad en el cuidado; la articulación de las experiencias con la familia y la cultura; y la capacidad para atender las particularidades dentro del contexto grupal. La atención eficaz a estos componentes determina, en cierta medida, las oportunidades que tienen los niños y niñas para una experiencia de cuidado responsivo fundamentado en unas relaciones humanas cálidas y positivas.

### **1. Tamaño del grupo y proporción niño-adulto**

Un tamaño de grupo adecuado proporciona seguridad, tranquilidad, propicia la organización del ambiente y crea oportunidades para el desarrollo de relaciones íntimas con los adultos y conexiones entre los niños y niñas. Los grupos pequeños reducen las distracciones y provocan actividades más enfocadas al igual que permiten la experiencia compartida, la exploración y el descubrimiento a través del juego.

Idealmente, para los aprendices que aún no se mueven de un lugar a otro *ZERO TO THREE* (1992) recomienda que el tamaño de los grupos no debe ser mayor de seis con una proporción de adultos por niños de 1:3. Para los niños y niñas desde que comienzan a gatear hasta los 18 meses, el tamaño de los grupos no debe ser mayor de nueve con una proporción de adultos por niños de 1:3 (los exploradores son activos y necesitan supervisión continua). Finalmente, aquellos que ya caminan desde los 18 meses a los tres años, deben estar en grupos no mayores de 12, con una proporción de 1:4. Los centros, hogares de cuidado y hogares de grupo que tienen grupos de edades mixtas nunca deben tener más de dos niños menores de dos años en un solo grupo.

Los infantes, andarines y maternos con discapacidades que no requieren atención especial deben atenderse en ambientes inclusivos conforme a la guía anteriormente sugerida. Ésta puede modificarse para propiciar la atención más individualizada de ser necesario.

### **2. La calidad del ambiente**

El ambiente para el cuidado y desarrollo de infantes y maternos en grupo debe alentar y facilitar la flexibilidad e individualización, la interacción positiva entre los niños y niñas y unas buenas y continuas relaciones entre el educador y las familias.

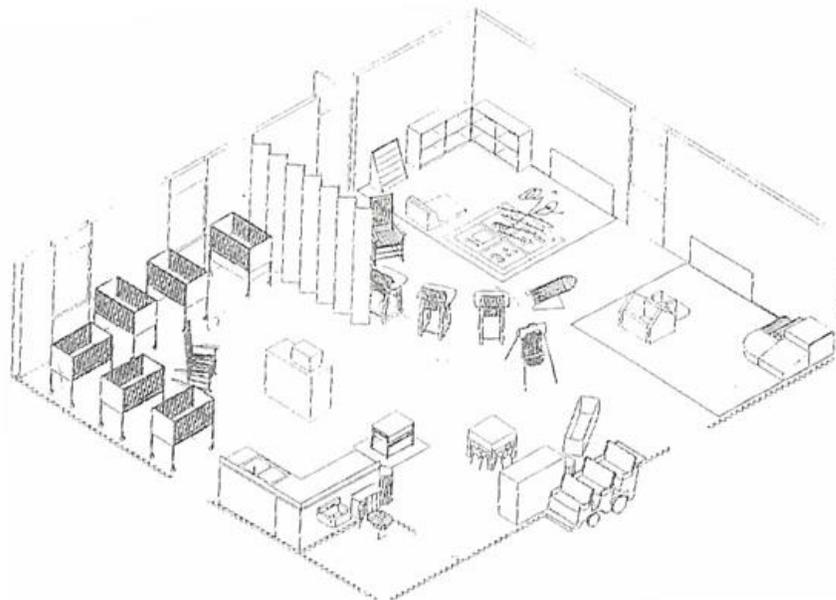
Un espacio para los niños desde los 2 a los 36 meses de edad es un lugar acogedor para éstos y sus familias en el que se reflejan elementos característicos de un hogar y de la vida en familia. El ambiente cálido y hogareño debe comunicar que las familias son bienvenidas para aportar ideas y objetos para hacerlo más agradable y pertinente.



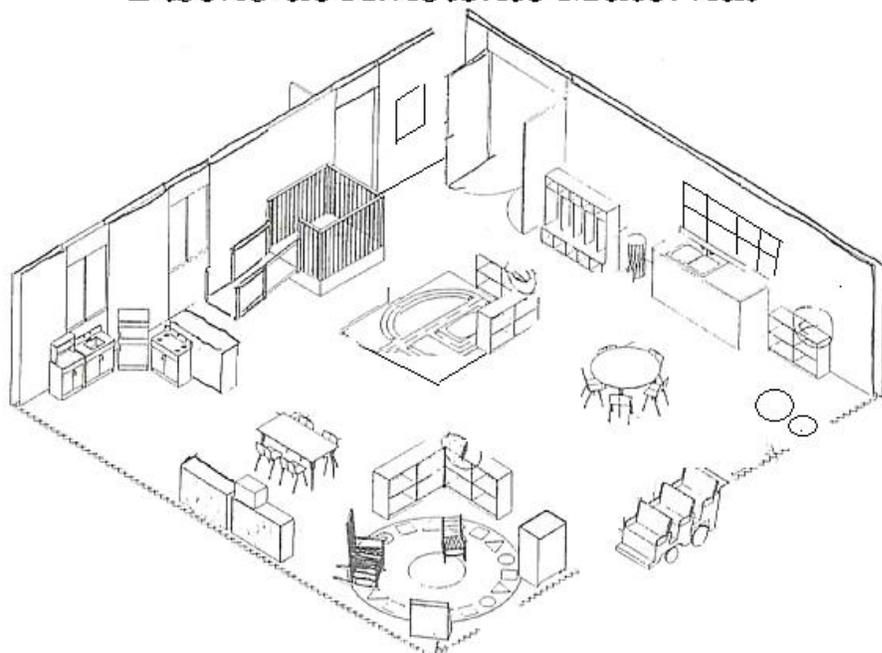
Los ambientes para infantes, andarines y maternales deben garantizar la salud y la seguridad de los aprendices en todo momento. Estos deben diseñarse conforme a las capacidades, necesidades e intereses que expresan los aprendices en cada etapa de su desarrollo (bebés más pequeños; bebés que se desplazan; aprendices desde que comienzan a caminar en adelante). También se organizan en torno a las rutinas típicas en la vida de éstos (dormir, cambio de pañales, alimentación, que incluya la lactancia) y las experiencias clave para su desarrollo en esta etapa. Algunos parámetros importantes para organizar el espacio son los siguientes:

- Identifique y defina claramente los espacios que requieren protección (ej. área de gateo o lugar en que los aprendices juegan en el suelo).
- Organice el espacio para que se puedan ver todos los aprendices constantemente.
- Defina claramente las zonas de tráfico usando divisores.
- Asigne áreas para conducir las rutinas (ej. cambio de pañales; aseo personal; dormir; alimentación/lactancia) y las diferentes experiencias de desarrollo (Infantes: área sensorial; Maternales: juegos, arte, libros, música y movimiento, juego imaginario).
- Seleccione los diferentes materiales para recubrir el piso (alfombra; vinilo, etc.), según el uso que se le dará a cada área del espacio interior.
- Ubique las zonas para el juego activo y ruidoso alejadas del área de cunas y las zonas más silenciosas.
- Tenga mobiliario apropiado para que los adultos se sienten a cargar los bebés como los sillones.
- Proporcione duplicados de los materiales provistos.
- Incluya una variedad de materiales para los distintos niveles de desarrollo.
- Ubique el material exhibido a distintos niveles

### *Diseño de Ambiente para Infante*



### *Diseño de Ambiente Maternal*





### **3. El horario**

Para infantes y maternas debe ser suficientemente regular para ser predecible y suficientemente flexible para acomodarse a los ritmos naturales y cotidianos y los intereses y necesidades de los infantes, andarines y maternas, conforme a su edad. Por ejemplo, éstos necesitan pequeñas cantidades de comida y bebida durante el día para apoyar su bienestar físico, social y emocional. Razón por la cual se debe organizar y equipar el ambiente para permitir la alimentación de los infantes y asegurar la disponibilidad de meriendas para los maternas, según estos lo requieran. En general, mientras más jóvenes los aprendices, más flexible e individualizado debe ser el horario. Otras características del horario para esta etapa son:

- Los aprendices de todas las edades tienen suficiente oportunidad de jugar al aire libre;
- Los aprendices más grandes tienen la oportunidad de pasar tiempo en grupos pequeños de, no más, de 3 aprendices.

### **4. La designación de cuidadores primarios**

La designación de un cuidador primario para cada aprendiz significa que cuando éste/a comienza a recibir servicios todos los adultos saben quién es principalmente responsable por ese aprendiz. Esto no significa que una persona lo cuida todo el tiempo de manera exclusiva. Esto significa que, aunque existe un trabajo en equipo, el aprendiz tiene alguien especial con quién establece una relación más íntima.

### **5. Continuidad en el cuidado**

Tener un educuidador por un período prolongado de tiempo en vez de cambiar cada 9 a 10 meses es importante para continuar ampliando el desarrollo y aprendizaje de los aprendices. Demasiados cambios en un corto tiempo podría afectar el sentido en éstos/as de confianza y crear resistencia a formar nuevas relaciones en éstos/as. Un cuidador primario le permite al aprendiz expresar sus necesidades de manera más sutil y al educuidador entenderlo mejor. La continuidad en el cuidado también es importante para los padres o encargados ya que el proceso de confianza en los educuidadores de su hijo/a se construye despacio.

### **6. La articulación y continuidad de experiencias con la familia y la cultura**

El educuidado debe estar en armonía con lo que sucede en el hogar, siguiendo la forma y estilo que le es familiar al aprendiz. La reflexión personal es



clave para un cuidado culturalmente sensible. Esto descubre nuestros propios valores y perspectivas sobre la crianza, provoca apertura al punto de vista de la madre o el padre cuando existen diferencias para estar dispuesto a cambiar alguna de nuestras prácticas. Al conocer mejor a las familias se puede ser más responsivos a lo que les ocupa.

### **7. La capacidad para atender las particularidades dentro del contexto grupal**

Un entorno íntimo propicia la flexibilidad en la programación. En éste pueden darse varias experiencias simultáneamente. Como los ritmos de los infantes son particulares, éstos duermen cuando tienen sueño, comen cuando tienen hambre y juegan cuando desean jugar solos, con otros aprendices y con los adultos. Este entorno también reconoce la necesidad individual de los maternos de explorar, reafirmar su autonomía y reconectar periódicamente con la base segura que le provee su cuidador.

### **8. Planificación**

La planificación para este nivel valora las actividades que el aprendiz inicia y las que este planifica. Implica proveer experiencia y diseñar actividades que responden a las particularidades e intereses de cada aprendiz. Al planificar el educador reconoce que todas las actividades diarias o cotidianas son oportunidades de aprendizaje. La planificación para estos grupos se desarrolla continuamente, de manera individual para brindar atención a cada una de las áreas de desarrollo y necesidades observadas en el aprendiz.

### **9. Evaluación**

La evaluación es parte integral del proceso continuo del desarrollo y aprendizaje. Este proceso se agiliza por medio de la documentación continua. Documentar implica escuchar y observar con atención para luego registrar e interpretar las acciones, el lenguaje corporal, los gestos, las expresiones verbales, las preguntas, cómo el aprendiz se relaciona con los materiales así como sus áreas de atención, preocupaciones y logros. El educador documenta la actividad del aprendiz al utilizar diversas estrategias, tales como: observaciones narrativas, fotografías, grabaciones de audio, vídeos entre otros. Al recopilar toda esta evidencia, se facilita el proceso de reflexión sobre el progreso del aprendiz para planificar experiencias grupales e individuales. En este nivel el intercambio de información entre educador y la familia es crucial para la evaluación continua. Gandini y Pope (2001) destacan el valor de la documentación al indicar que la misma facilita a los padres y familias conocer y observar fragmentos de la vida de sus hijos que no pueden ver y que el aprendiz no puede contar.



## Rol del educuidador

Nachmanovitch (2006) enumera las siguientes características que debe tener un educador:

- es tierno y amoroso con los niños;
- se muestra interesado por el desarrollo de los niños;
- desarrolla relaciones positivas con los niños y sus familias;
- se relaciona e interactúa con los niños de manera individualizada, así como en grupos pequeños;
- crea ambientes educativos estimulantes;
- da importancia al desarrollo emocional y social;
- promueve que los niños expresen sus sentimientos;
- fomenta el desarrollo del lenguaje a través de la expresión oral, extendiendo las conversaciones, haciendo preguntas y propiciando que los niños pregunten;
- modula su tono de voz en la interacción con los niños, padres y colegas;
- trabaja en colaboración con los padres;
- son intelectualmente competentes

## Pre kindergarten

El prekindergarten no es un **grado oficial**, es un servicio que el Departamento de Educación provee en algunas escuelas de nuestro país en cumplimiento con el Modelo PK-16. Los estudiantes de 3 a 4 años comprenden este grupo. Los estudiantes de 3 años (grupo 1) y los estudiantes de 4 años (grupo 2) serán atendidos en las escuelas públicas que tengan disponible este nivel. Además en cumplimiento a **la ley 84** del 1999 en las Regiones habrá un **Centro de Cuidado Diurno para los hijos de empleados del Departamento de Educación**.

## Proporción niño-adulto

Prekindergarten	Grupo 1: 3 años No necesariamente estará en los Centros para el Cuido y Desarrollo Integral del Niño.	1 adulto por cada 10 estudiantes
	Grupo 2: 4 años	1 adulto por cada 16 estudiantes

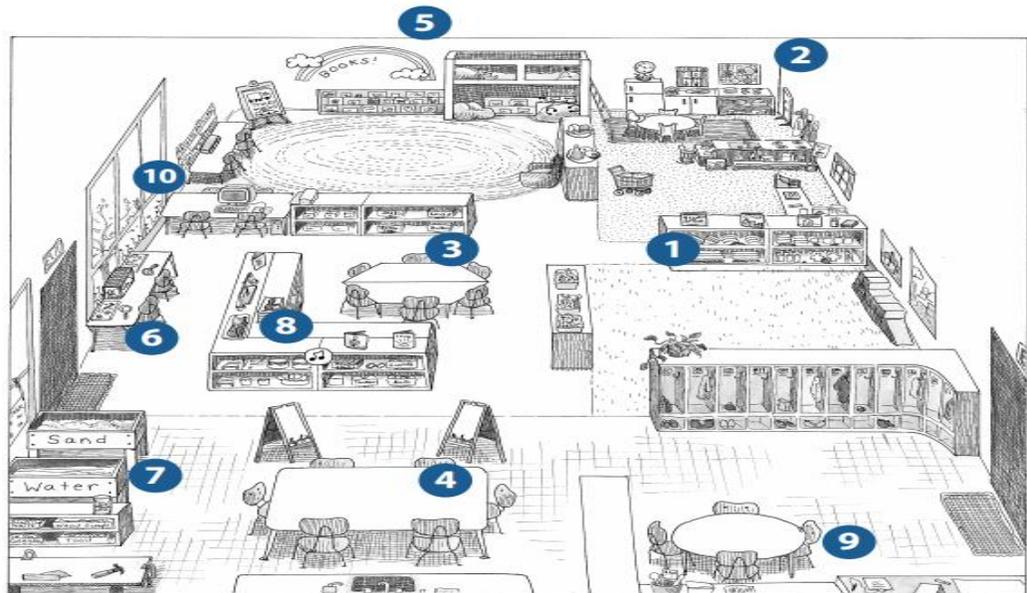


### Características generales

Socio afectivo	Motor	Cognitivo	Lenguaje
Será capaz de comprender que todo juego en grupo tiene reglas. Esta más independiente de su madre y del núcleo familiar. Es capaz de vestirse y desvestirse solo. Tiene preferencia por un muñeco en especial.	Es capaz de caminar armoniosamente y con elegancia. Salta con los dos pies juntos. Puede permanecer parado en un pie por un mayor tiempo. Su motricidad gruesa ya posee casi todo el equilibrio y la coordinación necesarios para que avance en el desarrollo total.	Ya es capaz de predecir que después del desayuno ira al colegio. Construirá torres de más de 10 cubos y armara trenes y torres cada vez más complejos. Identifica todas las figuras geométricas. Reconoce los colores primarios.	Aumenta la utilización de verbos posesivos y plurales. Realiza constantemente preguntas acerca del ¿por qué? De las cosas. Busca darle explicación a todo lo que sucede. Cantara, con entonación trozos de canciones. Dirá su nombre y su apellido cuando se lo pregunten.

### Ambiente de aprendizaje

La NAEYC establece que la organización del ambiente debe responder a las etapas de desarrollo y particularidades de la población que cada centro o escuela atiende. Existe una evolución en el desarrollo físico, cognoscitivo, lingüístico, social y emocional. Para muchos niños, esta es su primera experiencia al estar en contacto con otros. Es importante desarrollar las destrezas sociales en este periodo. Al aprendiz preescolar se le dificulta compartir, ver otros puntos de vista que no sean el suyo. Según la teoría de Piaget, en términos de su desarrollo cognitivo, es egocentrista porque todavía no ha dejado atrás los límites físicos y concretos de los objetos. En relación a su desarrollo físico, muestran mayor dominio de sus habilidades. El lenguaje en estos años evoluciona hasta que el niño establece una conversación, ya sea con sus pares o adultos (padres, educador), con un pensamiento lógico e ideas organizadas.



1. Bloques
2. Juego dramático
3. Lógico matemática
4. Arte
5. Asamblea y desarrollo lingüístico
6. Investigación científica
7. Agua y arena
8. Ritmo y movimiento
9. Sociales
10. Tecnología

### **Evaluación y Assessment**

La evaluación conlleva planificar, recopilar datos, analizar, interpretar y tomar decisiones que a corto y a largo plazo influyen en el aprendizaje del estudiante. Por esto, se deben utilizar diversos medios, técnicas y estrategias para documentar el proceso de desarrollo integral y el aprendizaje de la niñez (Departamento de Educación, 2003). La evaluación comprende tanto técnicas y estrategias cuantitativas de medición (instrumentos estandarizados sobre el desarrollo), como de documentación cualitativa (assessment), para emitir juicios y tomar decisiones (las cuales son las que el maestro utiliza todo el tiempo).

Cada docente, como especialista en niñez temprana deberá cumplir con los requisitos que se establecen en las cartas circulares, los estándares, las expectativas, los indicadores y los marcos conceptuales de cada materia. Cada diez semanas el docente completará el informe académico de cada estudiante.



## **Técnicas de “assessment”**

El “assessment” conlleva la recopilación de evidencia de una manera informal, formal, directa, indirecta, cualitativa, cuantitativa, integral y continua (Departamento de Educación, 1996). Entre las diversas técnicas de avalúo o “assessment” se encuentran: observaciones, registro de anécdotas, hojas de cotejo, escalas (gráficas o numéricas), diario reflexivo, listas focalizadas, mapas de conceptos, organizadores gráficos, tirillas cómicas, dibujos, pruebas de ejecución, tareas de desempeño, rúbricas, preguntas abiertas, entrevistas, trabajos de creación, portafolio, entre otros. El educuidador tiene que recopilar las evidencias del progreso del aprendiz para así evidenciar y tomar decisiones respecto las necesidades y fortalezas que tenga el mismo.

## **Transición**

Se planificarán y evidenciarán actividades para la etapa de transición que promuevan la continuidad. Se desarrollarán en nuestros estudiantes actitudes de confianza en sí mismos. Debemos recordar que durante todo el año, realizamos transiciones entre las diferentes actividades que se realizan diariamente.

## **Kindergarten**

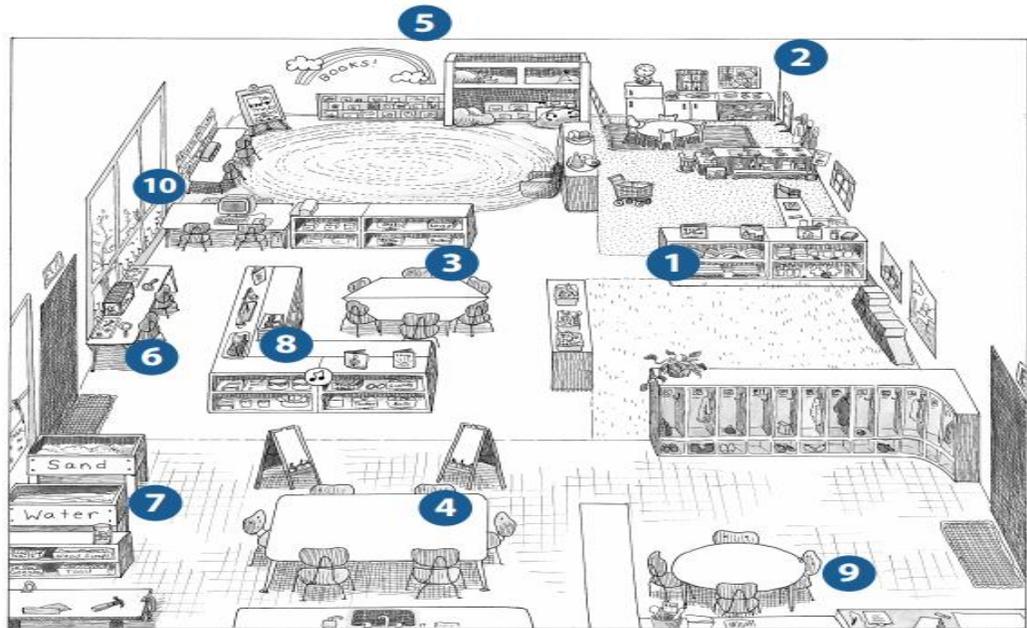
El Kindergarten es el primer nivel formal de la escuela elemental. Ofrece al estudiante las primeras experiencias educativas formales que lo hará distinguirse en la sociedad, enfrentando nuevos retos de manera crítica y creativa de forma individual y en colectivo.

## **Características generales**

Los aprendices de esta edad se caracterizan por ser vigorosos, activos e incansables. El kindergarten es como una transición del preescolar a la escuela elemental o primaria. Esta niñez gusta de jugar, ya posee mayor habilidad en todas las áreas del desarrollo. En términos sociales, es capaz de tomar decisiones en grupo, por ejemplo decidir las reglas de juego en el área de bloques o juego dramático. En su juego constructivo, integran el juego imaginativo, fantasioso y dramático. Sus destrezas manipulativas se afinan, le gustan los materiales que tengan piezas conectoras, que engranen o inserten unas con otras (puede utilizar piezas de media pulgada).



## Ambiente de aprendizaje



1. Bloques
2. Juego dramático
3. Lógico matemática
4. Arte
5. Asamblea y desarrollo lingüístico
6. Investigación científica
7. Agua y arena
8. Ritmo y movimiento
9. Sociales
10. Tecnología

La NAEYC establece que la organización del ambiente debe responder a las etapas de desarrollo y particularidades de la población que cada centro o escuela atienda. Existe una evolución en el desarrollo físico, cognoscitivo, lingüístico, social y emocional. Para muchos aprendices, esta es su primera experiencia al estar en contacto con otros. Es importante desarrollar las destrezas sociales en este periodo. Al aprendiz se le dificulta compartir, ver otros puntos de vista que no sean el suyo. Según la teoría de Piaget, en términos de su desarrollo cognitivo, es egocéntrico porque todavía no ha dejado atrás los límites físicos y concretos de los objetos. En relación a su desarrollo físico, muestran mayor dominio de sus habilidades. El lenguaje en estos años evoluciona hasta que el aprendiz establece una conversación, ya sea con sus pares o adultos (padres, educador), con un pensamiento lógico e ideas organizadas.



## Primaria (Niñez media 6 a 8 años)

### Características generales

La niñez media trae nuevos desafíos a la vida de un aprendiz. La independencia de la familia cobra ahora más importancia. Los 6 años es la edad de comienzo de la enseñanza formal y aunque la gran mayoría de los aprendices están escolarizados desde los 3 años, éste es el momento de inicio de la Educación Primaria. Las amistades se vuelven más y más importantes. Durante este período, las habilidades físicas, sociales y mentales se desarrollan rápidamente. Este es un momento crítico para que los niños desarrollen confianza en todos los ámbitos de la vida, por ejemplo, amigos, trabajo escolar y deportes. Cada aprendiz se desarrolla a su propio ritmo. Presentaremos una idea general de los cambios que se puede esperar cuando el aprendiz tiene entre 6 y 8 años. Debemos recordar además que hay variedad en lo que se considera “típico” en el desarrollo infantil.

#### Desarrollo físico

- Crece un promedio de 2.5 pulgadas por año.
- A los 8 ó 9 años empieza a aumentar de peso más rápidamente.
- Los músculos grandes de los brazos y las piernas están más desarrollados que los músculos pequeños. El aprendiz es capaz de hacer rebotar una pelota y correr, pero le resulta difícil hacer ambas cosas al mismo tiempo.
- Aunque pueda estar cansado, tal vez no quiera descansar. Usted tendrá que planearle tiempo de descanso.

#### Desarrollo cognitivo

- Rápido desarrollo de las habilidades cognitivas.
- Mayor capacidad para describir sus experiencias y hablar de sus pensamientos y sentimientos.
- Menos enfocado en sí mismo y más preocupado por los demás.
- Comienza a pensar en forma lógica.

#### Desarrollo social y emocional

- Más independencia de los padres y la familia.
- Un sentido más claro de lo que está bien y lo que está mal
- Mayor capacidad para competir.
- Conciencia incipiente del futuro, el niño está aprendiendo a planear con antelación.
- Mayor entendimiento de su lugar en el mundo.
- Más atención a las amistades y el trabajo en equipo.
- Comienzo de los sentimientos sobre la apariencia propia y cómo está creciendo.

#### Habla y lenguaje

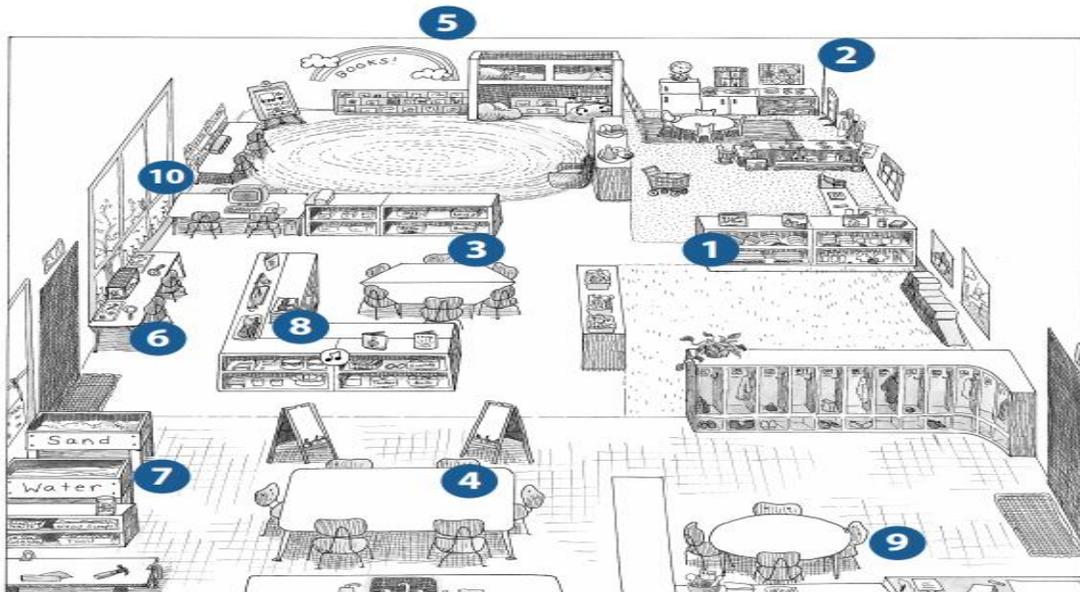
- La comprensión y el uso del lenguaje se vuelven más sofisticados.
- Expresa opiniones hablando con claridad.



## Ambiente de aprendizaje

La reformulación de la educación moderna requiere de la creación de nuevos tipos de ambientes escolares donde se utilicen prácticas apropiadas. Los salones de primero a tercero, deben transformarse con el propósito de promover la educación con sentido. Los ambientes escolares en este nivel necesitan salones de clase organizados en centros de aprendizaje (Molina, 2006). Los centros de aprendizaje no son exclusivos para aprendices de kindergarten. Estos centros se pueden implementar y modificar en los niveles que preceden al Kínder y los posteriores en el nivel primario (primero a tercer grado). Los aprendices aprenden a través del juego, la interacción activa con el ambiente y las personas que los rodean, tomando en consideración su desarrollo y necesidades. Los centros de aprendizaje establecidos dentro de un contexto significativo, promueven la construcción del pensamiento crítico y la habilidad de transferir destrezas e información a situaciones del diario vivir. Un aprendizaje significativo basado en el aprendizaje activo no solo perdura de por vida, sino que es útil y aplicable a las experiencias diarias (Reyes, 2004).

En los grados de primero a tercero son esenciales los centros lingüística, sociales ciencias, matemáticas y bellas artes con suficientes materiales educativos concretos pertinentes al currículo. El salón debe estar organizado con mesas y sillas de tamaño adecuado de manera que se provean las condiciones para fomentar el trabajo colaborativo, la creación, la invención y la resolución de problemas.

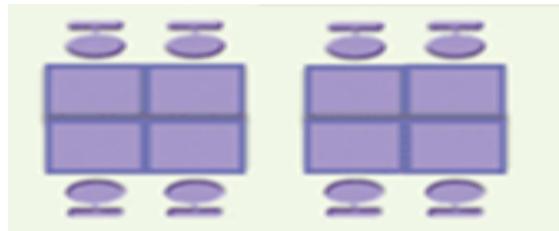


1. Bloques
2. Juego dramático
3. Lógico matemática



4. Arte
5. Asamblea y desarrollo lingüístico
6. Investigación científica
7. Agua y arena
8. Ritmo y movimiento
9. Sociales
10. Tecnología

Si el salón o ambiente educativo no cuenta con mesas y sillas, se organizarán los pupitres en grupos de cinco o seis



El salón debe tener un área de biblioteca con diversos libros de literatura infantil e información general. Debe incluir una variedad de recursos para la utilización en las experiencias de aprendizaje tales como creyones, témpera, papel blanco, papel de construcción, entre otros. Los medios tecnológicos, como computadoras, proyector, deben estar presentes, siempre y cuando los recursos est n disponibles. Todos los medios para que los estudiantes logren construir conocimiento son adecuados, es necesario darles posibilidades diferentes para aprender, para desarrollar capacidades y habilidades. Debe imperar en el ambiente educativo una atmósfera de cooperación donde cada uno juega un papel importante en la construcción colectiva del conocimiento.

### **Prácticas apropiadas**

Las prácticas apropiadas del desarrollo, de acuerdo a la NAEYC (2009) expone que en el ambiente educativo se debe fomentar la iniciativa, la exploración y el descubrimiento. Las experiencias de aprendizaje tienen que ser relevantes, donde se utilicen materiales concretos con propósitos sociales que conduzcan a la reflexión.

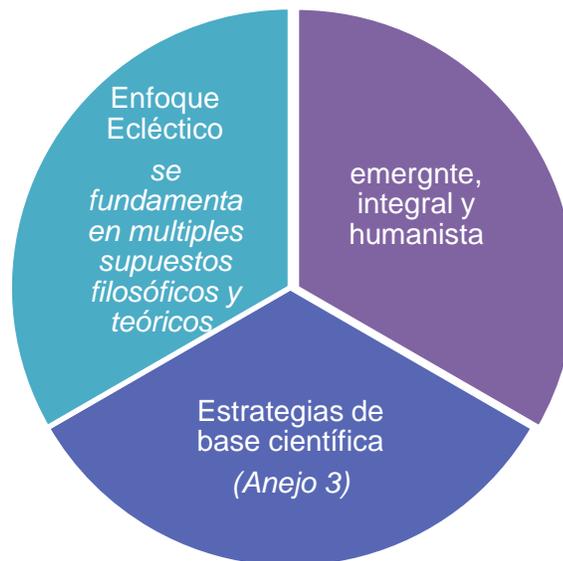
En cuanto al lenguaje y la comunicación, el diálogo debe estar basado en los intereses de los aprendices, sobre los libros que se leen y lo que se escribe. La lectura debe ser dialógica, ya sea de textos literarios o informativos, en la que los aprendices preguntan y se expresan en cuanto a lo leído. Se fomenta la escritura y el dibujo para comunicar mensajes. Las estrategias de enseñanza deben ser variadas donde se garantice la educación diferenciada que atienda la diversidad de los estudiantes. Se debe propiciar la individualización y el trabajo cooperativo.



Se trabaja con un currículo integrador, flexible y enmarcado en el desarrollo holístico del aprendiz. La neurociencia ha demostrado que el aprendizaje ocurre de forma integrada y no fragmentada. Cuando se estudia un tema generador y la integración con las disciplinas, se ofrecen oportunidades para que el estudiante construya su conocimiento estableciendo conexiones con su conocimiento previo. La planificación de unidades temáticas incluye la selección y estudio de temas pertinentes y apropiados para la niñez. Las experiencias educativas se realizan en bloques de tiempo, permitiendo de esta manera desarrollar el tema bajo estudio de una manera adecuada. Para que este proceso esté atenuado al nivel de desarrollo de la niñez, la edad, sus intereses, talentos, fortalezas y áreas a mejorar; se lleva a cabo un proceso de planificación sistemático que permite implantar un programa educativo basado en las prácticas apropiadas.

El currículo para la niñez temprana (0 a 8 años) se describe como uno de naturaleza **integradora**, con un enfoque **Ecléctico** que trabaja **estrategias de base científica** (Anejo 3).

### Currículo Integrador



### Evaluación y Assessment

La evaluación conlleva planificar, recopilar datos, analizar, interpretar y tomar decisiones que a corto y a largo plazo influyen en el aprendizaje del aprendiz. Por esto, se deben utilizar diversos medios, técnicas y estrategias para documentar el proceso de desarrollo integral y el aprendizaje de la niñez (Departamento de Educación, 2003). La evaluación comprende tanto técnicas y



estrategias cuantitativas de medición, como de documentación cualitativa (assessment), para emitir juicios y tomar decisiones.

La definición que presentó la NAEYC (1992) del “assessment” es: “El proceso de observar, recopilar, documentar el trabajo que realizan los estudiantes, así como las diversas maneras de llevarse a cabo. Este sirve de base para tomar decisiones educativas favorables para la niñez”. Una evaluación que no sea confiable o válida, que se utilice para rotular, controlar o dañar de algún modo a los pequeños aprendices, no corresponde a la práctica apropiada para el desarrollo.

Para los grados de primero a tercero se tomará en consideración lo siguiente:

- Las evaluaciones se ajustan a un propósito específico y se utilizan sólo con el fin para el cual se ha probado que brindan información confiable y válida.
- Hacer trabajos que sean útiles, retantes, intrigantes, pertinentes y motivadores.
- Los estudiantes trabajan en colaboración con sus docentes hacia un aprendizaje establecido.
- Definir y establecer los criterios a utilizarse durante la evaluación y para asignar notas.
- Recibir retro comunicación que sea genuina y frecuente para su progreso, inmediato y a largo plazo.
- Tomar parte en la evaluación o puntuación que le dé oportunidad de mejorar su desempeño, con avalúo (assessment) recurrente y continuo.
- Tener oportunidades plenas de hacer trabajo del cual pueda sentirse orgulloso, que incluya revisiones, auto-avalúo y auto-corrección.
- Ser capaz de demostrar, a menudo y de muchas formas, cuan bien él o ella lo está haciendo, especialmente para demostrar cuáles son sus áreas de fortalezas.

Cada docente, como especialista en niñez temprana deberá cumplir con los requisitos que se establecen en las cartas circulares, los estándares, las expectativas, los indicadores y los marcos conceptuales de cada materia. Cada diez semanas el docente completará el informe académico de cada estudiante.

### **Técnicas de “assessment”**

El “assessment” conlleva la recopilación de evidencia de una manera informal, formal, directa, indirecta, cualitativa, cuantitativa, integral y continua



(Departamento de Educación, 1996). Entre las diversas técnicas de avalúo o “assessment” se encuentran: observaciones, registro de anécdotas, hojas de cotejo, escalas (gráficas o numéricas), diario reflexivo, listas focalizadas, mapas de conceptos, organizadores gráficos, tirillas cómicas, dibujos, pruebas de ejecución, tareas de desempeño, rúbricas, preguntas abiertas, entrevistas, trabajos de creación, portafolio, entre otros. El educador tiene que recopilar las evidencias del progreso del estudiante para así tomar decisiones respecto a la aprobación o referido de las necesidades que tenga el mismo.

### **Transición**

Se planificarán y evidenciarán actividades para la etapa de transición que promuevan la continuidad. Se desarrollarán en nuestros aprendices actitudes de confianza en sí mismos. Para lograr alcanzar este objetivo es importante que las actividades de transición se realicen, antes de la admisión al grado en el segundo semestre (durante el mes de abril o mayo), para recibir los estudiantes, ante la eventual promoción al próximo grado (primero-segundo; segundo-tercero). Al finalizar el año escolar, los estudiantes que cumplan con los requisitos establecidos (estándares y expectativas) serán promovidos al próximo grado. Debemos recordar que durante todo el año, realizamos transiciones entre las diferentes actividades que se realizan diariamente.

### **Rol del educador**

Un educador de la niñez en edad temprana debe ser responsable de:

- Crear una comunidad de aprendices afectuosa, donde cada aprendiz sea valorado y respetado por los demás.
- Planificar el entorno, el programa y las actividades de forma inclusiva, segura, democrática y estimulante.
- Guiar al estudiante en el proceso de investigar mientras interactúa con él y permite la interacción con los pares.
- Proveer un ambiente que estimule la interacción con el mundo físico y social.
- Ofrece materiales concretos y provee tiempo para la exploración.
- Reconoce las diferentes etapas del desarrollo y modifica la enseñanza de acuerdo a estas.
- Fomenta la manipulación activa del ambiente a través del juego, de manera que los aprendices puedan explorar y construir el conocimiento.
- Establecer relaciones recíprocas, colaborativas y de apoyo a las familias, donde la responsabilidad por el bienestar del aprendiz sea una compartida.

## REFERENCIAS

- Abello, R. (2008) *Transiciones al Inicio de la Escolaridad: Una experiencia de construcción de sentido*. Doctorado En Ciencias Sociales Niñez y Juventud CINDE – Universidad de Manizales.
- Acosta, M (2006). *Nuevos enfoques en la enseñanza de la Lectoescritura en la escuela elemental*. Colombia: McGraw-Hill.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. (2011). *Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance?* [La transición a la educación formal: ¿Son las prácticas de transición importantes para el desempeño académico?] *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295–302.
- Almagiá, E. B. (1987). El desarrollo moral: Una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latino americana de Psicología*, 19(1).
- Álvarez, H.J. (2006). *Los hallazgos de las neurociencias y su aplicabilidad a la sala de clases: teoría y práctica*. Puerto Rico: Santillana
- Armburuster, B.; Lehr, F.; Osborn, J. (2002). *A child becomes a reader*. New Hampshire: RCM Research Corporation.
- Armburuster, B., Lehr, F., Osborn, J. (2001). *Put reading first*. New Hampshire: RCM Research Corporation.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Association for Supervision and Curriculum Development. (1994) *Five Questions that Need Answers*, 36 (9) p. 6.
- Ausubel, D. (1983). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Stratton.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment [La participación de los padres en la escuela primaria y el logro académico]. *Children and Youth Services Review*, 26, 39-62.
- Berk, L. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children Learning: Vigostki and early childhood Education*. Washington, DC: NAEYC



- Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs. Serving children from birth through Age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredekamp, S. & Copple, C., (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children.
- Bredekamp, S., Rosegrant, T. (1992). *Reading potencial: Appropriate Curriculum and Assessment for young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bulkeley, J. y Fabian, H. (2006). Well-being and Belonging during Early Educational Transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 18-30. Recuperado de [https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal2\\_bulkeley%20and%20fabian.pdf](https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal2_bulkeley%20and%20fabian.pdf)
- Castillo A., Maldonado J., Montes P., Vázquez C. (2000) *Fundamentos de la educación en la niñez temprana: Prácticas apropiadas para el desarrollo de las diferencias individuales*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Chapela, L.M. (2010). *Dime, diré y dirás. Los menores de siete años como lectores y autores*. Mexico. SM.
- Colbert, C., Hoffman, S., Kantner, L. & Sims, W. (1991) Nurturing the Expressive Arts. *Childhood Education*, 46 (1)23.26.
- Colón, L. H. (2003). *EL cerebro que aprende: la neuropsicología del aprendizaje*. Puerto Rico: Reprográfica.
- Counts, G. S. (1932). *Dare the School Build a New Social Order?* En Flinders, D. J. y Thornton, S. J. (Editores). *The curriculum studies reader*. (pp. 45-51). NY: Routledge Falmer
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade [Las interacciones entre los maestros y los niños y la trayectoria de logros de los niños a lo largo del kínder y del primer año de la escuela primaria]. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912-925.
- Departamento de Instrucción Pública (1989). *La enseñanza preescolar*. Guía para el Maestro Puerto Rico: Departamento de Instrucción Pública.

- Departamento de Educación (2003). *Marco Conceptual de Kindergarten*. Río Piedras, Puerto Rico.
- Delgado, E. P., & Escrivá, M. V. M. (1993). Desarrollo del juicio moral y valores humanos. *Cuadernos de trabajo social*, (6), 61-87.
- DeVries, R. & Kohlberg, L. (1987). *Constructivist early education: Overview and comparison with other programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación*. NY: McMillan
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- Diaz, S. 2006. *Inteligencias múltiples: manual práctico para el nivel elemental*. San Juan: La Editorial, UPR.
- Drake, S. (2007). *Creating Standards-Based Integrated Curriculum: Aligning Curriculum, Content, Assessment, and Instruction*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc
- Early Childhood Learning and Knowledge Center (2015). Historia de Head Start. Recuperado de [https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/Espanol/acerca/index-history\\_es.html](https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/Espanol/acerca/index-history_es.html)
- Eisner, E. (1967). *Educational Objectives-Help or Hindrance?* En Flinders, D.J. y Thornton, S. J. (Editores). *The curriculum studies reader*. (pp. 168-175). NY: Routledge Falmer
- Epstein, J. (1992). *School and family partnerships*. En M. Alkin (Ed), *Encyclopedia of Educational Research*, 6ta Ed. Nueva York: MacMillan.
- Espinosa, L. (1995). *La participación de los padres en los programas preescolares*. Recuperado en: En <http://ericeece.org/pubs/digests/1995/parti95s.html>.
- Estremera, S. (1990) *Técnicas de Assessment*. Manual sin publicar.
- Fabian, H. y Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School: working paper 42*. The Hague.
- Feeney, S., & Moravcik, E. (2005). Children's Literature. *YC Young Children*, 60(5), 20.



- Feeney, S., Christensen, D. & Moravcik, E. (1996). *Who am I in the lives of children?* New Jersey: Merrill Prentice Hall
- Fender, L. (1990). From scribbling to writing: Smoothing the way. *Young children*, 51 (3), 62-69.
- Fernández, D. (2015)  
<https://educacioncuatropuntocero.wordpress.com/2015/03/19/mapa-conceptual-sobre-las-inteligencias-multiples/>
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Editorial Gedisa: Barcelona
- Fiuza, M.J. y Sierra, S. (2014). Un camino para facilitar las transiciones educativas.  
*International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(3) ,109-118. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/1818>
- Forcelledo, M. (1976). *El kindergarten como parte de la escuela elemental*. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Fox, L., & Harper, R. (2006). You got it! Teaching social and emotional skills. *Young Children*, 61 (6), 36-42.
- Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI editores s. a de c.v. Mexico, DF
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (53ª. Ed). México: Siglo XXI
- Froebel, F. (1950). F. Froebel's education by development. The second part of the pedagogic of the kindergarten. New York: D. Appleton & Company.
- Galinsky, E. (2010). Mind in the making. *National Association for the Education of Young Children: Washington, DC*.
- Gandini, L., & Pope Edwards, C. (2001). *Bambini: The Italian Approach to Infant. Toddler Care*.
- Galloza, R. (2003). *La familia como precursora de la paz*. Taller y documento entregado en la Primera Cumbre Educativa de Padres y Educadores de la Niñez Temprana ofrecido por el Programa de Educación Temprana del

Departamento de Educación. Bayamón, PR.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1995). " Multiple Intelligences" as a Catalyst. *The English Journal*, 84(8), 16-18.

Gifre M., & Esteban M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. © *Contextos educativos. Revista de educación*, 2012, núm. 15, p. 79-92.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2006). *Social intelligence*. New York: Brockman, Inc.

Graue, E., Clements, M. A., Reynolds, A. J., & Niles, M. D. (2004). More than teacher directed or child initiated: Preschool curriculum type, parent involvement, and children's outcomes in the Child-Parent Centers. *Education Policy Analysis Archives*, 12(72), 1-36. Recuperado de [http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1533&context=coedu\\_pub](http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1533&context=coedu_pub)

Hearn, S., Saulnier, G., Strayer, J., Glenham, M., Koopman, R., & Marcia, J. E. (2012). Between integrity and despair: Toward construct validation of Erikson's eighth stage. *Journal of Adult Development*, 19(1), 1-20.

Hoffman, M. T. (2008). *The Science of Early Childhood Development—Closing the Gap Between What We Know and What We Do*. Center on the Developing Child. Harvard University.

Hubbell, R., Plantz, M., Condelli, L., & Barrett, B. (1987). *The transition of Head Start Children into public school: Final report* [La transición de los niños del programa de Head Start a la escuela pública: Informe final]. Washington, D.C.: Administration for Children, Youth, and Families.

Jacobs, H. (2004). *Getting Results with Curriculum Mapping*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1703 North Beauregard Street, Alexandria, VA 22311.

J. Ronald Lally, Ed.D. Far West *Laboratory for Educational Research and Development*, Sausalito California; Yolanda Ledon Torres, Child Care Consultant, Pasadena, California



- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria Virginia. Association for supervision and Curriculum Development.
- Juncos de la Fuente, M; Martínez, L. (1995). *Guía de evaluación en el nivel preescolar y kindergarten* (Documento sin publicar) Bayamón: UPR – Facultad de Pedagogía.
- Kamii, C. (1982). *Number in preschool & kindergarten*. Washigton, DC: NAEYC
- Kohlberg, L. (1974). Desarrollo moral. *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, 7, 222-232
- Lansing, K. (1976). *Art, artists and art education*. Dubuque, Iowa: Kendal Hunt Publishing
- Lasky L., Mukerji, R. (1990) *Art. Basic for young children*. Washington, D.C. National Association for the Education of Young Children.
- Mac Isaac, M., Estey, N., Rendell, S., Casey, E. (2001). *Sponsored by the Canadian Child Care Federation. Resource Street*: Ottawa, Ontario.
- Márquez de Alcalá, C. (2002). *Aprendiendo con inteligencia emocional*. Puerto Rico: Raíces, Corp.
- Martínez, L. (1991). *Tendencias recientes de la educación preescolar en Puerto Rico*. Seminario presentado en el cierre de práctica docente. Bayamón: UPR.
- Martínez, L. y Torrech, L. (2010). *Juego, investigo, descubro y aprendo Currículo preescolar integral, emergente y transformativo*. Cataño, PR: Ediciones SM.
- Méndez, M. & Benet, J. (1976). *La educación preescolar en Puerto Rico*. Puerto Rico: Editorial Cultural.
- Mindes, G. (2003). *Assessing young children* (2nd Ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Molina Iturrondo, A. (1983). ¿El apresto o la lectura en el nivel preescolar? *Plural*, 2 (2), 191-196.
- Molina Iturrondo, A. (1994). *Niños y niñas que exploran y construyen: Currículo para el desarrollo integral en los años preescolares*. Puerto

- Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Molina Iturrundo, A. (1999). *Leer y escribir con Adriana. La evolución temprana de la lectoescritura en una niña desde la infancia hasta los 6 años.* Puerto Rico: Editorial de la UPR.
- Molina Iturrundo, A. (11 de agosto de 2003) *¿Qué esperas del kindergarten?* Periódico El Vocero.
- Molina, A. (2006). Niños y niñas que exploran y construyen: currículo para el desarrollo integral en los niños preescolares. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico. Molina, A. (2006). Niños y niñas que exploran y construyen: currículo para el desarrollo integral en los niños preescolares. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- More, C. (2013). *The History of Kindergarten: From Germany to the United States.* Florida International University, USA
- Morrison, G. S. (2009). *Early childhood education today.* Columbus, Ohio: Pearson Publishing Company
- Morrow, L. (2009). *Literacy development in the early years: Helping children read and write.* Boston: Pearson.
- Nachmanovitch, S. (2006). Characteristics of effective teachers. Exchange Every Day. Recuperado el 13 de octubre de 2016, de Child Care Exchange.com.
- National Association for the Educational of Young Children (1991). *Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs serving children 3 through 8.* Young Children, 46 (3), 21-38.
- National Council for the Social Studies (1992). *Social Studies for early childhood and elementary school children: Prepares for 21st century* Washington D.C: Author.
- NAEYC (1996). *Respuestas a la diversidad lingüística y cultural – Recomendaciones para una educación infantil eficaz.* Washington, DC: National Association for the Educational of Young Children.
- NAEYC *Position Statement* (April 2002). Early Childhood Mathematic.
- National Association for the Education of Young Children. (2005). *NAEYC Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria.* Washington, D.C.: NAEYC



- Nieves, R. (2002). *Intervención temprana en infantes especiales 0-5*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Noddings, N. (2003). *The aims of education*. En Flinders, D. J. y Thorton S. J. (Editors). *The curriculum studies reader*. (pp.168-175). NY: Routledge Falmer
- Noguera, C. E. (2003). Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. *Pedagogía y saberes* (18), 75-82.
- Novak, J. D. (2013). Meaningful learning is the foundation for creativity. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (26), 27-38.
- Ojeda, M. (2005). *Niños en movimiento: Educando el movimiento de la niñez*. San Juan, PR: Editorial Buhó.
- Ortiz, E. (2003). *Retos y perspectivas del currículo integrado*. Revista El Sol en proceso de publicación. Asociación de Maestros de Puerto Rico.
- Otto, B. (2006). *Language development in early childhood*: New Jersey: Pearson Education.
- Pamela C. Phelps, Ph.D., *Creative Preschool*, Tallahassee, Florida (1993) Caringfor Infants and Toddlers in Groups, Program for Infant/Toddler Care, Sausalito, CA.
- Pascual, A. C. (2002). *La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. Anales de psicología*, 18(1), 111-134.
- Piaget, J. (1978). *The psychology of intelligence*. New Jersey: Littlefield Adams, Co.
- Pica, R. (2004). *Experiences in movement: birth to eight*. Clifton Park, NY: Delmar.
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N., & San Juan, R. R. (2010). *Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten* [Las relaciones entre los padres y la escuela y los resultados académicos y sociales de los niños en el prekínder del sistema de la educación pública]. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292.

- Quintero, A. (2002). *Agenda para el cambio: Departamento de Educación*. Documento de trabajo. Puerto Rico: Departamento de Educación.
- Raimey, C. (2003). *ABC to better reading and math skills*. Early Reading First Meeting. Washington, D. C.
- Ramón, M. L. (2003). *Semana de la paz y de la solidaridad*. En <http://www.educa.aragob.es/cprcalat/SEMANA.htm>.
- Report of the Governor of Porto Rico, (1903).
- Reyes, M. (2004). "Maestra cuándo vamos a los centros?" *El diseño de los centros de aprendizaje*. University of Puerto Rico (Río Piedras Campus). Facultad de Educación. Departamento de Estudios Graduados
- Rivas, A., Olmedo, M. (1999). *Assessment: De la teoría a la práctica*. Puerto Rico: First Book.
- Rivera, A.; Ponce, B.: Rivera, A (2007). *Introducción a la neurosicología del aprendizaje*. Puerto Rico: Anisa
- Roopnarine, J., & Johnson, J. E. (2013). *Approaches to early childhood education*. Merrill/Prentice Hall
- Ruiz, Del Pilar, Valentín (2010). *Lectoescritura dinámica para el diagnóstico y la recuperación*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Scales, B. Almy, M. Nicoloupoulou, A. & Ervinn Tripp, S. (1991). *Play and the social context of development in early care and education*. New York: Teachers College Press.
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes [El efecto de las políticas y prácticas de la transición al kínder en el hogar en los resultados académicos del niño]. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871.
- Seefeldt, C. (1992). *The early childhood curriculum*. A review of current research. New York: Teachers College Press.
- Seefeldt, C. (1995). *Transforming curriculum in the Social Studies*. In S. Bredekamp & P. Rosegrant (Eds) *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment*, 2, pp. 109-124. Washington,



- D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Slatery, P. (2006). *Curriculum Development in the postmodern era*. NY: Garland
- Smilansky, Sara. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New York: Wiley.
- Smilansky, Sara. (1990). "Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school." En E. Klugman & S. Smilansky (Eds.), *Children's Play and Learning*. New York: Teacher's College.
- Stetsenko, A., & Arieviditch, I. (2014). Vygotskian collaborative project of social transformation: History, politics, and practice in knowledge construction. *Collaborative Projects: An Interdisciplinary Study*, 217.
- Sternberg, R. (1998). *Successful Intelligence*. New Zeland: Pume
- Swartz, R.J., Costa, A., Beyer, B., Reagan R. y Kallick, B. (2008). *Thinking-Based Learning Activating Students Potential*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General psychology*, 3(4), 292.
- Sylwester, R. (1995) *A celebration of neurons: An educator's guide to the human brain*. Alexandria: Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Szekely, G. (1988). *Encouraging creativity in art lesson*. New York: Teachers College Press.
- Swim, T. J. (2015). Theories of child development: Building blocks of developmentally appropriate practices. *Development*, 10, 27.
- Tamburini, J. (1991). Why young children paint and draw as they do. In M. Robert & J. Tamburini, (Eds.). *Child Development 0-5*. Edingurgh: Holmes McDougall.
- Thomas, R.M. (2000). *Comparing theories of child development*. Belmont, CA: Wadsworth.
- U. S. Department of Education (2001). *No child left behind Act*. In <http://www.nochildleftbehind.gov>
- Venet, M., & Molina, E. C. (2014). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica. *Pensando Psicología*, 10(17), 7-15.

- Vera, L. (2011). *Assessment”, Medición y Evaluación del aprendizaje*. Octava edición. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc
- Villarreal, A. & Rodríguez, R. (2003). *The home as a significant source for developing language and study skills*. Intellectual Development Research Association. XXX (2), 7-14.
- Villarini, A. R. (1991). *Teoría, estrategia y metodología de enseñanza de las destrezas de pensamiento en las asignaturas*. Puerto Rico: Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento.
- Villarini Jusino, A. (n.d.). *La pedagogía de la liberación en Eugenio María de Hostos*. Extraído el 20 de septiembre de 2008 desde <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/literaturalatinoamericana/deHostos/articulo1.asp>
- Villarini Jusino, A. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas* , 3 (4).
- Vykelich, C. (2003) *Creating a rich preschool classroom environment*. Early Reading First Meeting. Washington, D. C.
- Vigostki, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard.
- Weinstein, G. y Fantini, M. D. (1970). *Toward Humanistic Education: A curriculum of affect*. NY: Praeger
- Wortham, S.C. (2005). *Assessment in early childhood education* (4th Ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.



## APÉNDICE

## APÉNDICE 1 ¿QUÉ PASA EN EL CEREBRO DE LOS NIÑOS MIENTRAS JUEGAN?

# ¿Qué pasa en el cerebro de los niños mientras juegan?

**¿POR QUÉ JUGAR?**

- Es una habilidad natural de divertirse y crear experiencias
- Es un camino para imaginar, transformar y crear
- A través del juego se desarrollan estrategias libremente
- Establece reglas que les permiten ser jugados y delimitados
- Libera a los niños de la presión de la vida diaria

**¿POR QUÉ ENSEÑAR A TRAVÉS DEL JUEGO?**

- Mantiene la motivación y el interés
- El cerebro descansa
- Permite iniciar, promover y mantener el aprendizaje de manera espontánea
- Universo de posibilidades cognitivas, sociales, afectivas y comunicativas

**Serotonina**  
Reduce ansiedad y regula el estado de ánimo

**Encefalinas y Endorfinas**  
Reduce tensión neuronal: calma, bienestar y felicidad

**Acetilcolina**  
Favorece estados de atención, aprendizaje y memoria

**Dopamina**  
Alta motivación física: músculos reaccionan al impulso lúdico del juego

En exceso: Creación de imágenes y seres fantásticos

Perfecto estado para la creatividad

Repetición con eficiencia de movimientos ligados al juego



## Anejo 2

### TEORÍAS DE APRENDIZAJE Y SUS IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN DE LA NIÑEZ TEMPRANA

Teoría	Teorizante	Contribuciones
El Aprendizaje Pragmático	John Dewey (1859-1952)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender haciendo (“learning by doing”)</li> <li>• Principios democráticos</li> <li>• Destrezas sociales y culturales</li> <li>• Participación active</li> <li>• Interacción física-social</li> <li>• Problemas significativos</li> <li>• Construcción del conocimiento</li> <li>• Toma de decisiones (ciudadanos democráticos responsables)</li> <li>• El pensamiento reflexivo y estratégico (metacognición)</li> <li>• La duda-búsqueda-investigación</li> </ul>
Educación Liberadora	Pablo Freire (1921-1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigadores críticos</li> <li>• Diálogo</li> <li>• Exige reflexión</li> <li>• Descubrir la realidad</li> <li>• Educación que promueva la libertad de pensamiento</li> <li>• Participación activa</li> </ul>
Educación Humanista	Eugenio María de Hostos (1839-1903)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación es un instrumento de superación y liberación</li> <li>• Proceso articulado, progresivo y emergente</li> <li>• El niño o niña tiene derecho de buscar y descubrir la verdad por sí mismo</li> <li>• El educador se desempeña como facilitador para ese proceso</li> <li>• El mundo que nos rodea estimula el desarrollo de la razón</li> <li>• Desarrollo holístico del ser humano</li> </ul>
Método Montessori	María Montessori (1870-1952)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños deben considerarse seres competentes, alentados a tomar decisiones importantes.</li> <li>• Observación del niño en el entorno como base para iniciar el desarrollo curricular</li> <li>• Creación del ambiente del tamaño del niño (microcosmos)</li> </ul>



Teoría	Teorizante	Contribuciones
		<ul style="list-style-type: none"><li>• Participación de los padres para incluir atención propia y básica de salud e higiene como requisito para la escuela.</li><li>• Delineación de una escala de períodos sensibles de desarrollo (incluyendo períodos sensibles para desarrollo de lenguaje, experimentación sensorial y refinamiento, y varios niveles de interacción social).</li><li>• Materiales didácticos auto-correctivos, ya que por medio del material va experimentando por él mismo y va corrigiendo sus errores. (Materiales de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de la niñez de edad temprana)</li><li>• Su fin educativo es la autonomía en todos sentidos: intelectual al formar un pensador crítico, moral a través de la reciprocidad y el respeto mutuo, social al trabajar con sus pares, emocional a la seguridad que le brindan los límites, la educación de la voluntad y la autosuficiencia.</li></ul>
Desarrollo cognoscitivo	Jean Piaget (1896-1980)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se basa en etapas de desarrollo cognoscitivo (por edades)</li><li>• Aprendices activos (construyen y reconstruyen el conocimiento)</li><li>• Interactuar con el ambiente físico y social</li><li>• Los niños y niñas son “pequeños científicos” que literalmente desarrollan su inteligencia (exploran y descubren)</li><li>• Las actividades mentales y físicas son importantes para el desarrollo cognoscitivo</li></ul>
Aprendizaje Sociocultural	Lev Vygotsky (1896-1934)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Enfatiza la importancia de las relaciones interpersonales para el desarrollo social y cognitivo</li><li>• El lenguaje se desarrolla en un contexto social</li></ul>



Teoría	Teorizante	Contribuciones
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción social: en esta interacción, el lenguaje y la acción se utilizan como instrumento para categorizar y organizar la visión del mundo</li> <li>• El concepto de la “zona de desarrollo próximo”- se puede lograr mayor aprendizaje con la colaboración de un compañero más competente.</li> </ul>
Desarrollo Psicosocial	Erik Erikson (1902-1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El desarrollo cognitivo ocurre junto con el desarrollo social</li> <li>• Ocho (8) etapas de desarrollo donde cada una representa un periodo crítico en el desarrollo social</li> <li>• La manera en la que los padres y maestros interactúan y cuidan de la niñez ayuda a determinar su desarrollo emocional y cognitiva</li> <li>• Enfatiza el desarrollo de una personalidad saludable</li> <li>• Necesidad de promover la expresión creativa como un medio de manejar sus sentimientos y conflictos y la interacción con el entorno social</li> </ul>
Ecológica	Urie Bronfenbrenner (1917-2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destaca la importancia crucial que tiene el estudio de los ambientes en los que nos desenvolvemos.</li> <li>• Defiende el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea y en el modo en que se relaciona con él.</li> <li>• Sistemas de Bronfenbrenner Microsistema (patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado)</li> <li>• Mesosistema (las interacciones entre 2 o más microsistemas)</li> <li>• Exosistema (los propios entornos en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente, pero en los que se producen hechos que afectan a</li> </ul>



Teoría	Teorizante	Contribuciones
		<p>lo que ocurre en los entornos en los que la persona si está incluida)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Macrosistema (los marcos culturales o ideológicos que pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden)</li><li>• Cronosistema (agrega la dimensión del tiempo, el grado de estabilidad o cambio en el mundo del niño)</li></ul>
Inteligencias Múltiples	Howard Gardner (1943)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cada persona tiene siete inteligencias, habilidades cognoscitivas. Estas inteligencias trabajan juntas, aunque como entidades semiautónomas. Cada persona desarrolla unas más que otras. Diferentes culturas y segmentos de la sociedad ponen diferentes énfasis en ellas.</li><li>• Inteligencia lingüística, Inteligencia lógico-matemática, Inteligencia espacial, Inteligencia musical, Inteligencia corporal y cenestésica, Inteligencia intrapersonal, Inteligencia interpersonal</li><li>• A estas siete inteligencias (1983), Gardner añadió posteriormente una octava, la inteligencia naturalista o de facilidad de comunicación con la naturaleza; que consiste en el entendimiento del entorno natural y la observación científica de la naturaleza como la biología, geología o astronomía.</li></ul>
Aprendizaje Basado en el Pensamiento	Robert Swartz	<ul style="list-style-type: none"><li>• El Aprendizaje Basado en el Pensamiento -TBL- es una nueva metodología de enseñanza en la que la instrucción en destrezas de pensamiento se infundona en el contenido del currículo, para que los profesores animen a los alumnos a utilizar estas formas de pensamiento superior para explorar en profundidad lo que ellos están aprendiendo en el currículo general.</li></ul>



Teoría	Teorizante	Contribuciones
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• El papel del profesor es guiar y presentar objetivos retadores a los estudiantes para que aprendan a usar una buena forma de pensar -destrezas superiores de pensamiento y no solamente memoria- aplicadas en el aprendizaje del contenido.</li> </ul>
Aprendizaje Significativo	David Ausubel (1913-2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El aprendizaje significativo utiliza los conocimientos previos para mediante comparación o intercalación con los nuevos conocimientos armar un nuevo conjunto de conocimientos.</li> <li>• Se necesita desarrollar un amplio conocimiento metacognitivo para integrar y organizar los nuevos conocimientos.</li> <li>• Requiere una participación activa del docente donde la atención se centra en el cómo se adquieren los aprendizajes.</li> <li>• Pretende potenciar que el alumno construya su propio aprendizaje, llevándolo hacia la autonomía a través de un proceso de andamiaje. La intención última de este aprendizaje es conseguir que el alumno adquiera la competencia de aprender a aprender.</li> </ul>
Inteligencia Exitosa	Robert Sternberg (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica que las variables del entorno que pueden favorecer o entorpecer la creatividad.</li> <li>• Buscar ambientes en el que no sólo puedan realizar su trabajo con efectividad, sino también introducir la diferencia</li> <li>• Crear sus propias oportunidades, antes de aceptar las limitaciones que le imponen las circunstancias en las que les toca vivir.</li> </ul>
Etapas del juego	Sara Smilansky	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El juego sociodramático activa los recursos que estimulan el crecimiento emocional, social e intelectual en el niño, lo que afecta a su vez al éxito del mismo en la escuela.</li> <li>• Vemos muchas semejanzas entre los</li> </ul>



Teoría	Teorizante	Contribuciones
		patrones de comportamiento que acompañan las experiencias satisfactorias en el juego sociodramático y los patrones de comportamientos necesarios para una integración satisfactoria en el ambiente escolar.



### APÉNDICE 3

#### ESTRATEGIAS CON BASES CIENTIFICA TRABAJADAS EN NIÑEZ TEMPRANA

Título de las estrategias	Descripción
1. Investigación en acción	La investigación en acción es un método práctico para mejorar la calidad de la enseñanza mediante el uso de técnicas de investigación. El maestro actúa como el investigador, recopilando datos cuantitativos y/o cualitativos, ya sea de sus técnicas o estrategias de enseñanza o de algún problema real en su salón de clases. La intención de la investigación es utilizar sus resultados para mejorar las prácticas instruccionales.
2. Aprendizaje Basado en Problemas (Problem Based Learning)	Este método se desarrolló con el objetivo de mejorar la calidad de la educación al cambiar el enfoque del currículo expositivo centrado en el profesor por uno centrado en los alumnos mediante lo cual se resuelven problemas de la vida real al confluir las diferentes áreas del conocimiento necesarias para dar solución al problema. Los alumnos trabajan en pequeños grupos de seis a ocho personas, de manera colaborativa, desde el planteamiento del problema hasta su solución, el objetivo de desencadenar el aprendizaje auto-dirigido. Comparten su experiencia de aprendizaje, su práctica y desarrollo de habilidades y su reflexión sobre el proceso.
3. Aprendizaje Cooperativo	El modelo de aprendizaje cooperativo es una estrategia dirigida a incorporar a estudiantes de diversos niveles y habilidades dentro de un mismo salón. El trabajo en grupo o en equipo se torna de vital importancia dentro de este enfoque pedagógico. Facilita el aprendizaje no sólo en áreas académicas, sino que conlleva que el alumno se adiestre en la colaboración con sus pares en la ejecución de cualquier proyecto y al asumir responsabilidades ante compañeros y maestros.
4. Centros de Interés (Literacy Work Station)	El estudiante trabaja solo o en grupo en relación a diferentes destrezas o procesos de la enseñanza: lee, escribe escucha, habla y utiliza manipulativos y materiales instruccionales para explorar y expandir su literaria (dominio de una destreza en particular). Este aprendizaje ocurre con o sin la asistencia del maestro



Título de las estrategias	Descripción
	Diller, 2003. El estudiante practica lo que el maestro le modela o demuestra; los materiales van a la par con el rezago o fortaleza del estudiante.
5. Integración Tecnológica	Incorporar la tecnología a la sala de clases, como una herramienta adicional que ayudará a enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y a promover o facilitar el logro del dominio de las destrezas. La tecnología se usará para la individualización de la enseñanza. También se puede usar para ofrecerle al estudiante tutorías, práctica y solución de problemas mediante el uso de material educativo previamente evaluado. Éste incluye y posee unas características tecnológicas motivadoras y retantes para el niño. Ejemplo: Usar el laboratorio de computadoras para hacer ejercicios de práctica de matemáticas.
6. Multidisciplinario	Es cuando las disciplinas académicas están integradas a través de un tema. Es el proceso de combinar las materias académicas dirigidas hacia la construcción del conocimiento, las destrezas y actitudes; y que ese conocimiento sea significativo y pertinente para los estudiantes, propiciando su desarrollo integral.
7. Juego de Roles (Role Playing)	Diseñado para inducir a los estudiantes a indagar sobre valores personales y sociales a través de su propio comportamiento y los valores aportados por la fuente de su inquietud. Se hace una simulación de situaciones de la vida real, mediante las cuales el estudiante puede personificar y actuar con el propósito de exponerlo directamente a éstas en un ambiente controlado.
8. Instrucción diferenciada	El aspecto principal de la diferenciación de la instrucción es maximizar el potencial de cada estudiante. La instrucción diferenciada debe ser una extensión de un currículo de alta calidad, no un reemplazo para el mismo. La función principal de un maestro es asegurarse que el currículo supla las necesidades de los estudiantes y que les ayude a utilizarlo, que construyan significado de las ideas de las disciplinas y las apliquen al mundo que les rodea. Las rutinas de enseñanza y aprendizaje incluyen a toda la clase, a grupos pequeños



Título de las estrategias	Descripción
	<p>e individualmente. Los maestros usan el tiempo, el espacio, los materiales y las estrategias educativas de una manera flexible, según las necesidades del aprendiz. Los salones de clases se convierten en comunidades de aprendizaje donde los estudiantes comparten con los maestros la responsabilidad por su crecimiento. La función principal de la estrategia es que los estudiantes logren sus metas educativas. El maestro debe proveer las rutas para que cada aprendiz logre progresar al máximo.</p>
<p>9. Think-along (<b>Sigue mi Pensamiento o Demostrando el Pensamiento</b>)</p>	<p>Es la enseñanza a través de la demostración que hace posible que el proceso abstracto/invisible de leer sea visible. Es un intento por parte del maestro de modelar los procesos mentales que realiza un buen lector o un lector experimentado cuando lee. Los estudiantes observan al maestro pensando en voz alta mientras lee un texto. Los estudiantes necesitan la demostración de los procesos mentales para activar su propia construcción de pensamiento. Establecer conexiones personales con el texto es importante para convertirse en un lector transaccional.</p>
<p>10. Shared Reading/ Lectura Compartida</p>	<p>Es una experiencia de lectura interactiva que ocurre cuando los estudiantes se unen en o comparten la lectura de un libro grande u otro texto agrandado mientras está siendo guiado y apoyado por el maestro u otro lector experimentado. Los estudiantes observan y experimentan la lectura del texto con fluidez y expresión. El texto debe ser lo suficientemente grande para que todos los estudiantes lo vean claramente, para que así puedan compartir la lectura del texto. Es a través de la lectura compartida que el proceso y las estrategias de lectura utilizadas por los lectores se demuestran. A través de la lectura compartida los niños participantes de la lectura, aprenden conceptos críticos sobre cómo funciona el material impreso, aprecian el sentido del aprendizaje y comienzan a percibirse como lectores.</p>
<p>11. Read Aloud / Lee en Voz Alta</p>	<p>Es una de los factores más influyentes en el éxito de un niño en el aprendizaje de la lectura. El maestro u otro</p>



Título de las estrategias	Descripción
	<p>lector experimentado lee en voz alta a los estudiantes para significado y placer. Las historias y textos favoritos, ricos en lenguaje y significado pueden ser leídos en voz alta en numerosas ocasiones. La lectura en voz alta provee oportunidades para que los estudiantes pongan en práctica las destrezas de lenguaje y auditivas. Mientras los estudiantes observan y escuchan a lectores experimentados, desarrollan estrategias importantes para enfrentar una variedad de situaciones auditivas y de lenguaje.</p>
12. Guided Reading / Lectura Guiada o Dirigida	<p>Es una situación en la cual el maestro da apoyo al lector en el desarrollo de estrategias efectivas para el procesamiento del texto a niveles desafiantes de dificultad. En la lectura guiada, el maestro escoge e introduce el texto a los estudiantes en un grupo pequeño en donde cada estudiante tiene necesidades instruccionales parecidas/similares y puede leer textos similares con asistencia.</p>
13. Language Experience / Experiencias de Lenguaje	<p>Es un enfoque concentrado en ayudar a lectores iniciales a traer su propio conocimiento y experiencias para construir el significado de la letra impresa. Establecer la importancia de relacionar el lenguaje oral al lenguaje escrito y relacionar escribir a leer. El maestro actúa como un escriba, registra/anota las palabras, frases y/u oraciones dictadas por los estudiantes. Durante varios días, de una sola composición el maestro y los estudiantes pueden leer y releer hasta que el estudiante se familiarice con el texto.</p>
14. Interactive Writing / Escritura Interactiva	<p>Es una excelente actividad de enseñanza-aprendizaje para K-2 que brinda apoyo a las relaciones entre la lectura y la escritura. La escritura interactiva es un proceso que involucra a los maestros y los estudiantes como los co-autores/co-constructores del texto escrito. Esta colaboración es conocida como, “compartir la pluma”. A través de la escritura interactiva, los estudiantes aprenden sobre el proceso de escribir al mismo tiempo que planifican y escriben en conjunto con el apoyo de su maestro. Para más información sobre escritura interactiva, <b>Interactive Writing, by McCarrier, Pinnell and Fountans.</b></p>
15. Accelerated Reader/Reading	<p>Es una intervención utilizando lectura guiada en la cual los maestros dirigen al estudiante en la lectura del texto.</p>



Título de las estrategias	Descripción
Renaissance/Lector Acelerado/Renacimiento Lector	Envuelve dos componentes: <b>Renacimiento Lector</b> , que es un conjunto de recomendaciones y principios para la lectura guiada (o la dirección del maestro en la interacción del estudiante con el texto) y <b>Lector Acelerado</b> , que es un programa de computadora que facilita la práctica de la lectura al proveer al estudiante y al maestro con retroalimentación sobre “quizzes” de los libros que el estudiante lee. El programa provee al estudiante oportunidades para practicar la lectura de libros de su nivel, provee información sobre la comprensión que tiene el estudiante de los libros y ayuda al estudiante a establecer metas de lectura.
16. Enseñanza Lúdica	<p>La lúdica es una dimensión del desarrollo humano que fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes, la confirmación de la personalidad, es decir encierra una gama de actividades donde se cruza el placer, el goce, la actividad creativa y el conocimiento. Bajo este enfoque los niños y las niñas en desarrollo, constituyen un sistema abierto que está constantemente expuesto a las influencias de las situaciones que ocurran en su realidad social, no sólo en su entorno inmediato (Núcleo familiar), sino también las que ocurren en otros contextos que pueden no estar en relación directa con ellos. Las actividades planificadas, deben propiciar la necesidad de la integración de la familia, comunidad y escuela teniendo como fin la transmisión de valores, la formación de una conciencia acerca del respeto, cuidado de la vida y el medio ambiente.</p> <p>El juego debe cumplir dos funciones en la escuela: la educación a través del juego y la educación para el juego. Tanto en la escuela, como en la propia vida, está presente continuamente el aprendizaje, necesario para alcanzar el desarrollo humano completo. Es necesario aprender en todas las etapas de la vida para poder formar de manera armónica la personalidad. De esta forma el niño podrá desarrollarse y entender el mundo que le rodea. Aprender jugando es lo primario, lo más sencillo y natural en el niño, a la vez que lo menos</p>



Título de las estrategias	Descripción
	traumático. El juego es la primera expresión del niño, la más pura y espontánea, luego entonces la más natural
17. Lectura compartida	La lectura compartida es una estrategia para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, a través de la cual el profesor y los alumnos comparten la tarea de leer y aprender utilizando un texto visible para todos. Los profesores demuestran el proceso y las estrategias de lectura que usan los lectores expertos, identifican y discuten con los alumnos las convenciones, estructuras y características del lenguaje de los textos escritos y los estudiantes aprenden a interrogar el texto, a buscar las diferentes claves que cada texto aporta y a interpretar las ilustraciones, diagramas y esquemas.
18. Brain Based Learning or Teaching (BBL)	La Neurociencia aplicada a la educación es el intento por fusionar ambas ciencias, la neurociencia y la pedagogía, en una mezcla de estrategias, modelos, métodos y procedimientos significativos, de tal manera que la enseñanza y el aprendizaje estén acordes al desarrollo neurofisiológico del individuo, estimulando para ello áreas y/o regiones cerebrales a través de estímulos adecuados, que puedan ser captados en forma natural y ser procesados e integrados por el cerebro, de manera tal, que esta información pueda ser considerada relevante por el individuo y convertida luego en información utilizable y aplicable.
19. Integración curricular	Las ideas en cualquier campo de estudio se enriquecen con las teorías, conceptos y conocimientos de otros campos. Los estudiantes aprenden mejor cuando el conocimiento se organiza en unidades completas en vez de unidades aisladas y de manera auténtica y real. Esto presupone que el conocimiento se presente integrado y no aislado como se ha acostumbrado. Convierte el salón de clases en una comunidad de aprendizaje en la cual todos aportan al desarrollo intelectual de los compañeros. Los cursos diseñados de forma integrada por lo general interesan más a los estudiantes y les ofrecen temas más interesantes para conversar fuera del salón de clases precisamente porque son más relevantes al mundo en que vivimos.
20. Leer en Familia	Estrategia impulsada por <b>Fundalectura</b> en Colombia en el 2003, con el objeto de favorecer la lectura en el hogar,



Título de las estrategias	Descripción
	<p>el cual está inspirado en la experiencias de <b>ACCES</b> (Acciones Culturales contra la Exclusión y la Segregación, en Francia 1982) y <b>Bookstart</b> (cuyo fin es atender las familias con niños pequeños, de escasos recursos económicos y de origen inmigrante, Inglaterra en el 1992), pero se ha desarrollado, con base en las condiciones y necesidades particulares de ese país, en cuatro ámbitos: bibliotecas escolares y públicas, en centros preescolares, los centros de salud que atienden a madres embarazadas o con niños recién nacidos, y los medios de comunicación masivos, tanto impresos como audiovisuales. Los objetivos de la estrategia es hacer conciencia entre los padres de familia de la importancia de conversar con sus hijos desde muy pequeños, relatarles historias, cantarles y compartir la lectura con ellos; todo esto con objeto de favorecer el desarrollo integral de los niños y los vínculos afectivos entre padres e hijos. Por otra parte aspira a transformar la concepción de lectura, muy extendida socialmente, que supone que la responsabilidad de formar lectores es exclusiva de la escuela, para insistir en que la lectura debe ocurrir dentro y fuera de la escuela; muy especialmente en el hogar, desde antes de que el niño o niña ingrese a la escuela, como actividad de disfrute familiar.</p> <p>Asimismo, promueve el acceso a una diversidad de materiales de lectura; la construcción de redes entre familia, biblioteca escolar y pública; e involucra a otros agentes en la formación de lectores, tradicionalmente ajenos a esta tarea, como sector de salud o los medios de comunicación (Flores, Rita &amp; a. Sepúlveda, 2004) y Fundalectura (<a href="http://www.fundalectura.org">www.fundalectura.org</a>).</p>
<p>21. Critical Thinking Community ( Comunidad de pensamiento)</p>	<p>La finalidad de esta estrategia es que los estudiantes se conozcan: cada uno dialogue con otro y tenga que presentarlo a la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay que promover el pensamiento crítico y el aprendizaje activo y cooperativo: aprovechar lo que ya se sabe, trabajar con otros (que pueden autocorregirse, ayudarse.)</li> <li>• La responsabilidad de aprender del maestro pasa al estudiante.</li> </ul>



Título de las estrategias	Descripción
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Que los estudiantes argumenten desde determinados planteamientos o puntos de vista “Role Playing”.</li><li>• Fomentar la autoevaluación.</li></ul>
22. Integración con las Bellas Artes	<p>Teatro) pueden ser la mejor herramienta y el complemento más atractivo para fomentar el pleno desarrollo cognoscitivo y personal de cada educando. <b>La integración bien articulada</b> de las Bellas Artes puede lograr mejorar el desempeño académico del estudiante. Por ejemplo, las destrezas de expresión oral y escrita de la clase de español e inglés se desarrollan plenamente mediante el Teatro. La Música y las Matemáticas guardan gran relación y se pueden articular efectivamente. Las Artes Visuales pueden ser el medio para que un sinnúmero de destrezas, de varias materias, puedan desarrollarse, como por ejemplo: estudios sociales, los cursos técnicos, la ciencia, entre otras. La Danza y el movimiento corporal desarrollan fomentan la disciplina y la buena salud. Según Zavala (1997) el currículo responde a cuatro preguntas básicas, que son: (1) ¿qué enseñar?, (2) ¿cuándo enseñar?, (3) <b>¿cómo enseñar?</b> y (4) ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Esta estrategia pretende contestar la tercera de las anteriores, <b>¿cómo enseñar?</b> Los estudiantes de hoy día necesitan ser inmersos en un currículo dinámico, divertido y atractivo. Las cuatro disciplinas de las Bellas Artes (Artes Visuales, Danza, Música y</p>
23. Modelo de Instrucción con metas claves basadas en una planificación inversas	<p>Consiste en el diseño instruccional basado en el modelo al revés que contiene de tres etapas.</p> <p><b>Identificar los resultados deseados.</b></p> <p>¿Qué entendimiento duradero es deseado?</p> <p><b>Determinar la evidencia aceptable</b></p> <p>¿Qué evidencia determinará que los estudiantes entendieron?</p> <p>- ¿Cómo sabemos que nuestros estudiantes han logrado los resultados?</p>



Título de las estrategias	Descripción
	<p>- ¿Qué aceptamos para evidenciar el entendimiento de los estudiantes?</p> <p><b>Planificar experiencias de aprendizaje y enseñanza.</b></p> <p>¿Qué secuencia de experiencias de enseñanza aprendizaje Prepararán a los estudiantes a desarrollar y demostrar el entendimiento deseado</p>
<p>24. Project Based Learning (Aprendizaje basado en proyecto)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los proyectos nacen de preguntas desafiantes que no pueden ser respondidas a través de un aprendizaje basado en la memorización.</li> <li>• Este aspecto coloca al estudiante en una posición activa en cuanto a la solución de problemas y la toma de decisiones, así como investigador y recopilador.</li> </ul> <p>Una revisión de investigaciones sobre el aprendizaje basado en proyectos concluye que tales proyectos están enfocados en preguntas o problemas que "dirigen a los estudiantes a encontrarse y debatirse con los conceptos centrales y principios de una disciplina" (Thomas, 2000, p.3).</p>



# APÉNDICE 4 PERFIL DEL ESTUDIANTE GRADUADO DE ESCUELA SUPERIOR DE PUERTO RICO

## PERFIL DEL ESTUDIANTE GRADUADO DE ESCUELA SUPERIOR DE PUERTO RICO



Instituto de Política Educativa para el Desarrollo Comunitario (IPEDCo)  
Universidad del Sagrado Corazón



El Perfil del Estudiante destaca **cinco competencias esenciales** que los jóvenes de Puerto Rico, en su temprana adultez, manifestarán de forma explícita cuando terminen el 12mo grado en la escuela regular pública y privada o en programas de educación alternativa. Esto significa que, al finalizar sus años de escolaridad, los alumnos contarán con un cimiento sólido en estas cinco competencias que le servirán para ejercer una ciudadanía responsable, democrática y satisfactoria en sus contextos personales, laborales, académicos y sociales.

### El estudiante como aprendiz

- Identificará fortalezas, talentos, áreas de interés y dificultades para superar sus retos de aprendizaje.
- Demostrará conocimiento de la relación entre las disciplinas estudiadas al establecer conexiones entre los diversos campos del saber.
- Pensará críticamente, analizará desde diversos puntos de vista y utilizará creativamente su conocimiento.
- Dominará las destrezas de razonamiento matemático y sus aplicaciones.
- Dominará la tecnología como herramienta para acceder, analizar y aplicar la información.
- Reconocerá que el aprendizaje es un proceso continuo y de autoevaluación que se extiende a lo largo de toda la vida.
- Dominará y aplicará los procesos de pensamiento científico y de solución de problemas.

### El estudiante como comunicador efectivo

- Escuchará de forma efectiva y con intención de comprender para clarificar, sintetizar, entender la diversidad, superar diferencias y crear nueva información.
- Hablará de manera efectiva, asertiva, respetuosa y empática.
- Leerá en español con fluidez y comprensión textos diversos, con actitud apreciativa y crítica.
- Escribirá en español diversidad de textos significativos y adecuados en diferentes contextos comunicativos para expresar ideas, pensamientos y sentimientos de manera organizada, creativa y con estilo propio.
- Se expresará con propiedad, seguridad y significación de forma oral y escrita, y leerá con fluidez y comprensión en inglés.
- Demostrará habilidad y disposición para comprender y usar con significación y adecuación otros idiomas.
- Apreciará la ética y la estética de la tecnología y el arte como medios de expresión.

### El estudiante como emprendedor

- Se esforzará para conseguir sus metas y se regirá por un alto nivel de calidad y productividad.
- Enfrentará nuevos retos de manera crítica y creativa de forma individual y en colectivo.
- Demostrará ingenio y aptitud empresarial.
- Participará efectivamente en equipos de trabajo y desarrollará redes en el mundo laboral y comunitario.
- Se adaptará a las nuevas exigencias de su ambiente local y mundial.
- Demostrará destrezas de economía y planificación financiera.

### El estudiante como miembro activo de diversas comunidades

- Actuará como un ciudadano responsable, independiente, interdependiente, solidario y productivo socialmente.
- Conocerá, respetará y valorará su cultura, su identidad nacional y su patrimonio natural.
- Conocerá, respetará y valorará la cultura de otros países.
- Promoverá el bienestar común en sus comunidades, el país y el planeta.
- Respetará y defenderá los procesos democráticos, los derechos humanos, la diversidad y las libertades de todas las personas.
- Examinará las situaciones actuales con información que apoye sus posiciones y acciones.
- Apoyará gestiones que protejan el ambiente y la calidad de vida en su comunidad, en su país y en el planeta.

### El estudiante como ser ético

- Maximizará sus virtudes y talentos.
- Se guiará por valores y principios éticos.
- Reconocerá que los cambios son parte de la vida.
- Asumirá responsabilidad ética por la adquisición y uso de bienes y recursos.
- Manejará el conflicto de forma analítica, creativa, constructiva y no violenta.
- Atesorará su salud y optará por un estilo de vida sano.

Visítanos  
Sitio Web: <http://www.ipedcousc.org>  
Correo electrónico: [ipedco@gmail.com](mailto:ipedco@gmail.com)  
Teléfono: (787) 728-1515, ext. 2440 Fax: (787) 728-1692

Este perfil es el resultado de un esfuerzo colaborativo e interdisciplinario de diversas organizaciones, individuos y sectores. Fue validado por un grupo amplio de ciudadanos y el proceso fue liderado por IPEDCo. Revisión Diciembre 2012. © Derechos Reservados





## APÉNDICE 5 CÓDIGO DE CONDUCTA ÉTICA Y DECLARACION DE COMPROMISO

### DECLARACIÓN DE LA POSICIÓN

**naeyc**

## Código de Conducta Ética y Declaración de Compromiso

Revisada en abril de 2005,  
reafirmada y actualizada en mayo de 2011

Una declaración de la posición de la National Association for the Education of Young Children  
[Asociación Nacional de Educación Infantil]

Aprobado por la Association for Childhood Education International [la Asociación Internacional de Educación Infantil]  
Adoptado por la Asociación Nacional de Cuidado Infantil Familiar

### Preámbulo

NAEYC reconoce que las personas que trabajan con niños pequeños tienen que tomar cada día muchas decisiones de naturaleza moral y ética. El Código de conducta ética de NAEYC presenta normas para una conducta responsable y establece un cimiento común para resolver los dilemas éticos principales que se presentan en el cuidado y la educación de niños pequeños. La Declaración de compromiso no forma parte del Código, sino que consta de un reconocimiento personal de la disposición de un individuo de abrazar los valores y obligaciones morales distintivos del ámbito del cuidado y educación de niños pequeños.

El Código se enfoca principalmente en la práctica diaria con niños y sus familias en programas para niños desde el nacimiento hasta los 8 años de edad, como programas para bebés y niños de 1 y 2 años, programas preescolares y de pre-kindergarten, guarderías, hospitales y agencias de ayuda para niños con enfermedades graves, hogares de cuidado infantil en familia, clases de kindergarten y de primaria. En cuestiones relacionadas con niños pequeños, las disposiciones de este Código se aplican también a especialistas que no trabajan directamente con niños, incluyendo a administradores de programas, educadores de padres, profesores de maestros preescolares y funcionarios responsables de la inspección y la certificación de programas. (Nota: Véase también "Code of Ethical Conduct: Supplement for Early Childhood Adult Educators" [Código de conducta ética. Suplemento para profesores de maestros preescolares], en línea en <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/ethics04.pdf> y "Code of Ethical Conduct: Supplement for Early

Childhood Program Administrators" [Código de conducta ética. Suplemento para administradores de programas para niños pequeños], en línea en [http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSETH05\\_supp.pdf](http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSETH05_supp.pdf)).

### Valores centrales

Las normas de conducta ética en el cuidado y la educación de niños pequeños se cimientan en el compromiso con los siguientes valores centrales, que están profundamente arraigados en la historia de nuestro ámbito profesional. Nos hemos comprometido a:

- Apreciar la infancia como una etapa única y valiosa en el ciclo de la vida del ser humano
- Cimentar nuestro trabajo en el conocimiento del desarrollo y el aprendizaje de niños
- Apreciar y respaldar el lazo afectivo entre el niño y la familia
- Reconocer que se comprende mejor a los niños en el contexto de la familia, la cultura\*, la comunidad y la sociedad
- Respetar la dignidad, el valor y la singularidad de cada individuo (niño, familiar o colega)
- Respetar la diversidad en los niños, las familias, y los colegas
- Reconocer que los niños y los adultos logran su máximo potencial en el contexto de relaciones basadas en la confianza y el respeto

\* El término *cultura* abarca la herencia étnica, identidad racial, nivel económico, estructura familiar, lengua y creencias religiosas y políticas, los cuales influyen profundamente en el desarrollo de cada niño y su relación con el mundo.



### *Sistema conceptual*

El Código presenta un sistema conceptual de las responsabilidades profesionales en cuatro secciones. Cada sección trata una categoría de relaciones profesionales: (1) con niños, (2) con familias, (3) entre colegas y (4) con la comunidad y la sociedad. Cada sección abarca una reseña de las responsabilidades principales del profesional respecto a ese contexto. La introducción va seguida de un conjunto de ideales (I) que reflejan la práctica profesional ejemplar y de un conjunto de principios (P) que describen prácticas requeridas, prohibidas o permitidas.

Los ideales reflejan las aspiraciones de los profesionales. Los principios sirven de guía para la conducta y de ayuda para los profesionales en la resolución de dilemas éticos\*. Tanto los ideales como los principios se destinan a dirigir a los profesionales hacia aquellas preguntas que, al ser contestadas de manera responsable, pueden sentar la base para tomar decisiones a conciencia. Aunque el Código ofrece orientación específica para tratar algunos dilemas éticos, muchos más requerirán que el profesional combine la guía del Código con el juicio profesional.

Los ideales y principios presentados en este Código presentan un sistema conceptual de responsabilidad profesional que afirma nuestro compromiso con los valores centrales de nuestro ámbito. El Código reconoce públicamente las responsabilidades que los profesionales de este ámbito hemos asumido y al hacerlo apoya la conducta ética en nuestro trabajo. A los profesionales que hacen frente a situaciones con dimensiones éticas, los animamos a buscar orientación en las secciones pertinentes de este Código y a actuar en consonancia con las actitudes esenciales del mismo.

En muchos casos no es obvia la "respuesta correcta," es decir, la mejor línea ética de acción. Puede que no exista en forma fácilmente aparente ninguna manera positiva de manejar una situación. Cuando cierto valor importante entra en conflicto con otro, nos enfrentamos a un dilema ético. Al enfrentarlo, tenemos la responsabilidad profesional de consultar con el Código y con todas las personas interesadas para hallar la resolución más compatible con la ética.

\*No existe necesariamente un principio que corresponda a cada ideal.

### **Sección I:**

#### **Las responsabilidades éticas con los niños**

La infancia es una etapa única y valiosa en el ciclo de la vida del ser humano. Nuestra responsabilidad primordial es la de proveer cuidado y educación en un ambiente seguro, saludable, estimulador y sensible para cada niño. Estamos comprometidos a apoyar el desarrollo y el aprendizaje de los niños; a respetar las diferencias individuales; y a ayudarlos a aprender a convivir, colaborar y jugar de manera cooperativa. Estamos comprometidos también a fomentar la conciencia propia, la competencia, el amor propio, la adaptabilidad y el bienestar físico de los niños.

#### **Ideales**

- I-1.1—Estar versados en la base de conocimientos del cuidado y la educación de niños pequeños, y mantenernos al día por medio de formación y capacitación continuadas.
- I-1.2—Cimentar las prácticas del programa en el conocimiento y la investigación actuales en el ámbito de la educación de niños pequeños, el desarrollo infantil y disciplinas relacionadas, así como en el conocimiento particular de cada niño.
- I-1.3—Reconocer y respetar las cualidades, capacidades y potenciales únicos de cada niño.
- I-1.4—Apreciar la vulnerabilidad de los niños y su dependencia de los adultos.
- I-1.5—Crear y mantener ambientes seguros y saludables donde se fomenten el desarrollo social, emocional, cognitivo y físico de los niños y que respeten su dignidad y sus contribuciones.
- I-1.6—Utilizar instrumentos y estrategias de evaluación que sean apropiados para el niño al que se evalúe y que puedan beneficiar a los niños, y utilizarlos solamente para los propósitos para los que se diseñaron.
- I-1.7—Utilizar la información obtenida en las evaluaciones a fin de entender y apoyar el desarrollo y el aprendizaje de los niños, apoyar la instrucción e identificar a los niños que puedan necesitar servicios adicionales.
- I-1.8—Apoyar el derecho de cada niño de jugar y aprender en un ambiente inclusivo donde se satisfagan las necesidades tanto de niños con discapacidades, como de niños sin ellas.
- I-1.9—Abogar y asegurar que todos los niños, incluso aquellos con necesidades especiales, tengan acceso a los servicios de apoyo que necesitan para tener éxito.



- I-1.10—Asegurar que la cultura, la lengua, la herencia étnica y la estructura familiar de cada niño se reconozcan y se valoren en el programa.
- I-1.11—Proveerles a todos los niños experiencias en un idioma que conocen, además de apoyar a los niños en el uso de su lengua materna y en su aprendizaje del inglés.
- I-1.12—Colaborar con las familias para facilitarles una transición segura y allanada a los niños y sus familias en su progreso de un programa a otro.

### Principios

- P-1.1—Sobre todo, no lastimaremos a los niños. No participaremos en prácticas que hagan daños emocionales ni físicos, que exploten a los niños ni que sean irrespetuosas, degradantes, peligrosas, ni intimidantes para los niños. *Este principio tiene prioridad sobre todos los demás principios de este Código.*
- P-1.2—Cuidaremos y educaremos a los niños en un ambiente positivo en sentido emocional y social, donde se estimula la cognición y se apoya la cultura, la lengua, la herencia étnica y la estructura familiar de cada niño.
- P-1.3—No participaremos en prácticas que discriminen a los niños, sea negándoles beneficios, dándoles provechos especiales ni excluyéndoles de programas o actividades debido a su sexo, raza, origen nacional, estatus inmigratoria, idioma preferido por la familia, creencias religiosas, condición médica o discapacidad, o al estado civil, la estructura familiar u orientación sexual, las creencias religiosas u otras afiliaciones de sus familias. (Aspectos de este principio no se aplican a programas con el requisito legal de proveer servicios a cierto grupo de niños.)
- P-1.4—Nos expresaremos y escucharemos para invitar la participación de todas las personas con conocimientos relevantes, incluso las familias y el personal, en la toma de decisiones respecto a un niño, cuando es apropiado, y aseguraremos la confidencialidad de información delicada. (Véase también P-2.4.)
- P-1.5—Utilizaremos sistemas apropiados de evaluación, incluyendo fuentes múltiples de información, para aportar información sobre el aprendizaje y el desarrollo de niños.
- P-1.6—Nos esforzaremos por asegurar que tales decisiones como las relacionadas con la matriculación, la retención o la asignación a servicios de educación especial, se basen en múltiples fuentes de información y que no se basen nunca en una sola evaluación, como por ejemplo el resultado de un examen o una sola sesión de observación.
- P-1.7—Nos esforzaremos por entablar una relación individual con cada niño; hacer adaptaciones individualizadas en las estrategias instructivas, los ambientes de aprendizaje y los planes de estudios; y consultar con las familias para que cada niño saque provecho del programa. Si después de hacer exhaustivamente tales esfuerzos el programa del niño no logra satisfacer sus necesidades, o si el niño está comprometiendo gravemente la capacidad de otros niños de sacar provecho del programa, colaboraremos con la familia del niño y con los especialistas indicados para determinar los servicios adicionales necesarios y/o los diferentes ambientes donde el niño más probablemente logrará el éxito. (Aspectos de este principio puede que no se aplican a programas con el requisito legal de proveer servicios a cierto grupo de niños.)
- P-1.8—Estaremos familiarizados con los factores de riesgo y los síntomas del abuso y el descuido infantil, sea el abuso físico, sexual, verbal o emocional y el descuido físico, emocional, académico o médico. Conoceremos y observaremos las leyes estatales y los procedimientos comunitarios que protegen a los niños del abuso y el descuido.
- P-1.9—Cuando tengamos motivos razonables para sospechar el abuso o el descuido infantil, lo denunciaremos a la agencia comunitaria indicada y como seguimiento, aseguraremos que se hayan dado los pasos apropiados. Cuando es apropiado, se les informará a los progenitores o tutores legales que la remisión se ha hecho o se hará.
- P-1.10—Cuando otra persona nos informe de sus sospechas de que se está abusando o descuidando a un niño, ayudaremos a esa persona a dar los pasos apropiados para proteger al niño.
- P-1.11—Cuando nos enteremos de una práctica o situación que pone en peligro la salud, la seguridad o el bienestar de niños, tenemos la responsabilidad ética de proteger a los niños o de informar a los progenitores y otras personas que puedan hacerlo.

**Sección II:****Las responsabilidades éticas con las familias**

Las familias\* son de importancia primordial en el desarrollo de los niños. Puesto que la familia y el profesional del cuidado infantil tienen un interés común en el bienestar del niño, reconocemos la responsabilidad primordial de efectuar la comunicación y la colaboración entre el hogar y el programa para niños pequeños de maneras que fomenten el desarrollo del niño.

**Ideales**

- I-2.1—Estar versados en la base de conocimientos relacionados con la cooperación efectiva con las familias y mantenemos al día por medio de formación y capacitación continuadas.
- I-2.2—Entablar relaciones de confianza mutua y cooperación con las familias a quienes servimos.
- I-2.3—Recibir con agrado a todos los familiares y animarlos a participar en las actividades del programa, inclusive la toma colectiva de decisiones.
- I-2.4—Escuchar a las familias, reconocer y extender sus puntos fuertes y competencias, y aprender de ellas al apoyarlas en su tarea de criar a sus hijos.
- I-2.5—Respetar la dignidad y las preferencias de cada familia y esforzarnos por aprender sobre su estructura, cultura y lengua, sus costumbres y creencias para mantener un ambiente culturalmente consecuente para todos los niños y familias.
- I-2.6—Reconocer los valores de las familias respecto a la crianza de los hijos, además de su derecho de tomar decisiones a favor de sus hijos.
- I-2.7—Compartir información sobre la formación y el desarrollo de cada niño con su familia y ayudarla a comprender y apreciar la base de conocimientos actuales de la profesión del cuidado infantil.
- I-2.8—Ayudar a los familiares a profundizar su comprensión de sus hijos, a medida que el personal mejora su comprensión de cada niño comunicándose con las familias, y apoyar a los familiares en el desarrollo continuado de sus habilidades en la crianza de sus hijos.

\* El término *familia* puede incluir a aquellos adultos, aparte de los progenitores, que tengan la responsabilidad de participar en educar, criar y abogar por el niño.

I-2.9—Fomentar los esfuerzos de las familias por construir redes de apoyo y, cuando es necesario, participar en la creación de tales redes para las familias al proveerles oportunidades de relacionarse con el personal del programa, otras familias, recursos comunitarios y servicios profesionales.

**Principios**

- P-2.1—No les negaremos a los familiares el acceso al aula o el programa de su hijo a menos que tal acceso quede prohibido por un fallo jurídico u otra restricción legal.
- P-2.2—Informaremos a las familias de la filosofía del programa, sus normativas, currículos, sistema de evaluación, prácticas culturales y las calificaciones del personal y les explicaremos nuestra manera de enseñar y por qué la hemos escogido; la cual debe armonizarse con nuestras responsabilidades éticas con los niños (véase la Sección I).
- P-2.3—Informaremos a las familias de las decisiones sobre normativas y, cuando es apropiado, invitaremos su participación en la toma de tales decisiones. (Véase también I-2.3.)
- P-2.4—Aseguraremos que la familia participe en la toma de decisiones importantes que afectan a su hijo. (Véase también P-1.4.)
- P-2.5—Haremos todo esfuerzo que sea posible por comunicarnos efectivamente con todas las familias en una lengua que comprenden. Utilizaremos recursos comunitarios para traducción e interpretación cuando no disponemos de recursos suficientes en nuestros propios programas.
- P-2.6—A medida que los familiares nos transmiten información acerca de sus hijos y familias, aseguraremos que los comentarios y consejos de la familia sean una contribución importante en el planeamiento y la implementación del programa.
- P-2.7—Informaremos a los familiares de la naturaleza y el propósito de las evaluaciones de los niños utilizadas en el programa y cómo se utilizarán los datos acerca de su hijo.
- P-2.8—Guardaremos la confidencialidad de los datos obtenidos en evaluaciones de niños y compartiremos esta información solamente cuando exista una necesidad legítima de hacerlo.
- P-2.9—Informaremos a la familia de heridas e incidentes que experimente su hijo, de tales riesgos como la exposición a enfermedades contagiosas que podría resultar en una infección, y de ocurrencias que podrían ocasionar un estrés emocional.



**P-2.10**—Les ofreceremos información cabal a las familias sobre proyectos propuestos de investigación en los que sus hijos podrían participar y les daremos la oportunidad de conceder o negar su permiso sin pena. No permitiremos ni participaremos en cualquier investigación que de manera alguna pudiera impedir la educación, el desarrollo o el bienestar de niños.

**P-2.11**—No explotaremos a las familias ni apoyaremos tal explotación. No usaremos nuestra relación con una familia para obtener ventajas particulares ni ganancia personal, ni entablaremos relaciones con los familiares que pudieran perjudicar nuestra efectividad al trabajar con sus hijos.

**P-2.12**—Redactaremos normativas destinadas a proteger la confidencialidad y la diseminación de los archivos de los niños. El documento que expone tales normativas se hará disponible a todo empleado del programa y a todas las familias. Se requerirá el consentimiento de la familia para la diseminación de archivos de los niños a personas que no sean familiares, empleados del programa o consultores con una obligación de confidencialidad (excepto en casos de abuso o descuido).

**P-2.13**—Mantendremos la confidencialidad y respetaremos el derecho de la familia a su privacidad. No diseminaremos información confidencial ni invadiremos la vida familiar. No obstante, cuando tengamos motivo para creer que peligra el bienestar de un niño, es permisible compartir información confidencial con agencias, así como con individuos que tienen la responsabilidad legal de intervenir por motivo del interés del niño.

**P-2.14**—En el caso de conflictos entre los familiares, actuaremos de forma abierta y compartiremos nuestras observaciones del niño a fin de ayudar a toda persona interesada a tomar decisiones informadas. No abogaremos por ninguna persona interesada.

**P-2.15**—Estaremos familiarizados con los recursos comunitarios y servicios profesionales de apoyo y remitiremos a las familias a ellos cuando es apropiado. Después de hacer una remisión, aseguraremos que los servicios se hayan provisto apropiadamente.

### Sección III:

#### Las responsabilidades éticas con los colegas

En un lugar de trabajo amistoso y cooperativo, se respeta la dignidad humana, se fomenta la satisfacción profesional y se desarrollan y se mantienen relaciones positivas. Basada en nuestros valores centrales, nuestra responsabilidad primordial con los colegas es la de establecer y mantener ambientes y relaciones que apoyen el trabajo productivo y satisfagan las necesidades profesionales. Los mismos ideales pertinentes a los niños son pertinentes también a nuestras interacciones con adultos en el trabajo. (Nota: La Sección III incluye las responsabilidades con los compañeros de trabajo y los empleadores. Véase "Code of Ethical Conduct: Supplement for Early Childhood Program Administrators" [Código de conducta ética. Suplemento para administradores de programas para niños pequeños] para las responsabilidades con el personal, o empleados en la revisión original de 2005 del Código, en línea en [http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSETH05\\_supp.pdf](http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSETH05_supp.pdf)).

#### A: Responsabilidades con los compañeros de trabajo

##### Ideales

**I-3A.1**—Establecer y mantener relaciones de respeto, confianza, confidencialidad y cooperación con los compañeros de trabajo.

**I-3A.2**—Compartir recursos con los compañeros de trabajo, colaborando para asegurar la provisión del mejor programa posible de cuidado y educación de niños pequeños.

**I-3A.3**—Respaldar a los compañeros de trabajo en la satisfacción de sus necesidades profesionales y en su desarrollo profesional.

**I-3A.4**—Otorgarles a los compañeros de trabajo el justo reconocimiento de sus logros profesionales.

##### Principios

**P-3A.1**—Reconoceremos las contribuciones de los colegas a nuestro programa y no participaremos en prácticas que disminuyan su reputación ni perjudiquen su efectividad al trabajar con niños y familias.



**P-3A.2**—Cuando tengamos preocupaciones sobre la conducta profesional de un compañero de trabajo, le comunicaremos primero a esa persona nuestra preocupación de una manera que muestra respeto por su dignidad personal y por la diversidad entre los miembros del personal, y luego intentaremos resolver el asunto de manera confidencial y apropiada para los colegas.

**P-3A.3**—Tendremos cuidado al expresar nuestros puntos de vista respecto a las características personales o la conducta profesional de los compañeros de trabajo. Nuestras declaraciones deben basarse en el conocimiento de primera mano, no en rumores, y deben ser pertinentes a los intereses de niños y programas.

**P-3A.4**—No participaremos en prácticas que discriminen a un compañero de trabajo por motivo de género sexual, raza, origen nacional, creencias religiosas u otras afiliaciones, edad, estado civil o estructura familiar, discapacidad ni orientación sexual.

## **B: Responsabilidades con los empleadores**

### **Ideales**

**I-3B.1**—Ayudar al programa en la provisión de servicios de la más alta calidad.

**I-3B.2**—Abstenernos de hacer cualquier cosa que disminuya la reputación del programa donde trabajamos a menos que este infringe leyes y reglamentos diseñados para proteger a niños o infringe las disposiciones de este Código.

### **Principios**

**P-3B.1**—Seguiremos todas las normativas del programa. Cuando no estemos de acuerdo con estas, intentaremos efectuar cambios por medio de acciones constructivas dentro del programa.

**P-3B.2**—Hablabamos o actuaremos a favor de una organización únicamente cuando contamos con autorización para hacerlo. Tendremos cuidado de señalar cuándo estamos hablando a favor de la organización y cuándo estamos expresando un juicio personal.

**P-3B.3**—No infringiremos leyes ni reglamentos diseñados para proteger a niños y tomaremos acciones apropiadas en consonancia con este Código cuando estemos conscientes de tales infracciones.

**P-3B.4**—Si tenemos preocupaciones por motivo de la conducta de un colega, y no pelagra el bienestar de niños, podemos tratar la preocupación con ese individuo. Si niños están en riesgo o la situación no mejora después de señalarle el problema al individuo, denunciaremos la conducta poco ética o incompetente a una autoridad indicada.

**P-3B.5**—Cuando tengamos preocupaciones sobre circunstancias o condiciones que tienen un impacto en la calidad del cuidado o la educación provista en el programa, informaremos a la administración del programa o, cuando es necesario, a otras autoridades indicadas.

## **Sección IV:**

### **Las responsabilidades éticas con la comunidad y la sociedad**

Los programas para niños pequeños se operan dentro del contexto de su comunidad inmediata, compuesta de familias y otras instituciones que velan por el bienestar de niños. Nuestras responsabilidades con la comunidad son las de proveer programas que satisfagan las necesidades diversas de las familias, colaborar con agencias y profesiones que comparten la responsabilidad de los niños, ayudar a familias a obtener acceso a estas agencias y profesionales y asistir en el desarrollo de programas comunitarios necesarios pero no actualmente disponibles.

Como individuos, reconocemos nuestra responsabilidad de proveer los mejores programas posibles de cuidado y educación de niños y de comportarnos con honradez e integridad. Debido a nuestra pericia especializada en el desarrollo y la educación de niños pequeños y debido a que la sociedad en general comparte la responsabilidad del bienestar y la protección de niños pequeños, reconocemos la obligación colectiva de abogar por los intereses de niños dentro de programas para la primera infancia y en la comunidad en general, y de servir como una voz en defensa de los niños pequeños en todas partes.

Los ideales y principios de esta sección se presentan distinguiendo aquellos que son pertinentes al trabajo del educador individual, de aquellos que más típicamente se realizan colectivamente a favor de los intereses de los niños; se comprende asimismo que los educadores individuales tienen la responsabilidad compartida de tratar los ideales y principios que se identifican como colectivos.

**Ideal individual**

I-4.1—Proveerle a la comunidad programas y servicios de alta calidad de cuidado y educación de niños pequeños.

**Ideales colectivos**

I-4.2—Fomentar la cooperación entre profesionales y agencias, y la colaboración interdisciplinaria entre profesiones que tratan cuestiones de la salud, la educación y el bienestar de niños pequeños, sus familias y sus cuidadores o educadores.

I-4.3—Trabajar, por medio de la educación académica, la investigación y la abogacía, por un mundo seguro donde todos los niños reciban cuidados médicos, alimento, techo y una crianza estimuladora y vivan libres de la violencia en sus hogares y sus comunidades.

I-4.4—Trabajar, por medio de la educación académica, la investigación y la abogacía, por una sociedad donde todos los niños pequeños tengan acceso a programas de cuidado y educación de alta calidad.

I-4.5—Trabajar por asegurar que sistemas apropiados de evaluación, incluyendo múltiples fuentes de información, se utilizan para fines que benefician a los niños.

I-4.6—Fomentar el conocimiento y la comprensión de niños pequeños y sus necesidades. Fomentar un reconocimiento mejor, de parte de la sociedad, de los derechos de los niños y una aceptación mejor de la responsabilidad del bienestar de todos los niños.

I-4.7—Respalidar las normativas y leyes que fomentan el bienestar de niños y familias, y trabajar por cambiar aquellas que perjudican su bienestar. Participar en el desarrollo de normativas y leyes necesarias y cooperar con las familias y otros individuos y grupos en estos esfuerzos.

I-4.8—Adelantar el desarrollo profesional del ámbito del cuidado y educación de niños pequeños y fortalecer el compromiso del mismo con la realización de sus valores centrales tal como se reflejan en este Código.

**Principios individuales**

P-4.1—Comunicaremos de manera abierta y confiable la naturaleza y la extensión de los servicios que proveemos.

P-4.2—Solicitaremos, aceptaremos y trabajaremos en puestos para los cuales somos aptos individualmente y estamos calificados profesionalmente. No ofreceremos servicios si no contamos con la competencia, las calificaciones o los recursos necesarios para su provisión.

P-4.3—Examinaremos con cuidado las referencias y no contrataremos ni recomendaremos para el empleo a ninguna persona de competencia, carácter o calificaciones que le hacen poco apta para el puesto.

P-4.4—Seremos objetivos y exactos al exponer el conocimiento en el cual basamos las prácticas de nuestro programa.

P-4.5—Estaremos enterados sobre el uso apropiado de estrategias e instrumentos de evaluación y les interpretaremos los resultados correctamente a las familias.

P-4.6—Estaremos familiarizados con las leyes y reglamentos que sirven para proteger a los niños en nuestros programas y vigilaremos por asegurar que se obedezcan estas leyes y reglamentos.

P-4.7—Cuando nos enteremos de una práctica o situación que pone en peligro la salud, la seguridad o el bienestar de niños, tenemos la responsabilidad ética de proteger a los niños o de informar a los progenitores u otras personas que puedan protegerlos.

P-4.8—No participaremos en prácticas que infrinjan leyes o reglamentos que protegen a los niños matriculados en nuestros programas.

P-4.9—Cuando tengamos evidencia de que un programa para niños pequeños infringe leyes o reglamentos destinados a proteger a niños, denunciaremos la infracción a las autoridades indicadas y responsables de remediar el problema.

P-4.10—Cuando un programa infringe este Código o les exige a sus empleados que lo infrinjan, es permisible revelar la identidad de aquel programa, siempre y cuando se haya hecho una evaluación justa de la evidencia.

**Principios colectivos**

P-4.11—Cuando se promulguen políticas para propósitos que no son provechosos para los niños, tendremos la responsabilidad colectiva de trabajar por cambiar estas políticas.

P-4.12—Cuando tengamos evidencia de que no cumple con sus obligaciones una agencia que ofrece servicios destinados para asegurar el bienestar de niños, reconocemos la responsabilidad ética colectiva de denunciar el problema ante las autoridades indicadas o el público. Vigilaremos la situación con diligencia hasta que se resuelva la cuestión.

P-4.13—Cuando una agencia de protección infantil fracasa en la provisión de protección adecuada a niños abusados o descuidados, reconocemos la responsabilidad ética colectiva de trabajar por mejorar estos servicios.



## Glosario de términos relacionados con la ética

**Código de ética.** Documento que define los valores centrales de un ámbito y ofrece guía sobre lo que los profesionales deberían hacer cuando encuentran obligaciones o responsabilidades contradictorias en su trabajo.

**Valores.** Cualidades o principios que los individuos consideran deseables o dignos y que tienen en gran estima para sí mismos, para otras personas y para el mundo en el que viven.

**Valores centrales.** Compromisos mantenidos por una profesión, que sus practicantes abrazan intencional y conscientemente porque contribuyen al bien de la sociedad. Se distinguen los valores personales de los valores centrales de una profesión.

**Moralidad.** Los puntos de vista de la gente acerca de lo que es bueno, correcto y apropiado; sus creencias acerca de sus obligaciones; y sus ideas sobre cómo deben comportarse.

**La ética.** El estudio del bien y el mal, o del deber y la obligación, que entraña reflexiones críticas sobre la moralidad, la capacidad de escoger entre valores, y el análisis de las dimensiones morales de las relaciones.

**La ética profesional.** Los compromisos morales de una profesión que implican la reflexión moral que extiende o mejora la moralidad personal que los profesionales llevan a su trabajo, respecto a acciones buenas y malas en el lugar de trabajo, y que ayudan a individuos a resolver dilemas morales que encuentran en el curso de su trabajo.

**Responsabilidad ética.** Un comportamiento que se tiene que realizar o no realizar. Las responsabilidades éticas son claras y se definen en el Código de Conducta Ética (por ejemplo, los educadores de niños pequeños no deben nunca diseminar información confidencial acerca de un niño o familia a una persona que no tiene ninguna necesidad legítima de tenerla).

**Dilema ético.** Un conflicto moral que entraña la determinación de conducta apropiada cuando un individuo hace frente a valores profesionales y responsabilidades contradictorios.

### Fuentes para términos del glosario y definiciones

- Feeney, S., y N. Freeman. 2005. Ethics and the early childhood educator: Using the NAEYC code. Washington, DC: NAEYC.
- Kidder, R.M. 1995. How good people make tough choices: Resolving the dilemmas of ethical living. New York: Fireside.
- Kipnis, K. 1987. How to discuss professional ethics. *Young Children* 42 (4): 26-30.

### La Asociación Nacional de Educación Infantil

("NAEYC") es una corporación sin fines de lucro y exenta de impuestos según la Sección 501(c)(3) del Internal Revenue Code (Ley de Rentas Públicas Internas) y se dedica a actuar en defensa de las necesidades y los intereses de niños pequeños. El Código de Conducta Ética de NAEYC ("Código") se ha desarrollado para fomentar los fines no lucrativos y exentos de impuestos de NAEYC. La información que contiene el Código se destina a educadores de niños pequeños para ofrecerles guía en su trabajo con niños desde el nacimiento hasta los 8 años de edad.

El uso, la referencia o la revisión del Código de parte de un individuo o un programa no garantiza ninguna observancia de las NAEYC Early Childhood Program Standards and Accreditation Performance Criteria (Normas para Programas para Niños Pequeños de NAEYC y Criterios de Rendimiento para Acreditación) ni de los procedimientos de acreditación de programas. Se recomienda el uso del Código como una guía en conexión con la implementación de las Normas para Programas de NAEYC pero no como sustituto para la revisión y la puesta en práctica con diligencia de las Normas para Programas de NAEYC.

NAEYC ha tomado medidas razonables para desarrollar el Código de una manera equitativa, razonable, abierta y objetiva, sin prejuicios y basándose en los datos que están disponibles actualmente. Sin embargo, investigaciones o eventos posteriores podrían cambiar el conocimiento actual. Ni NAEYC, ni sus funcionarios, directores, miembros, empleados ni agentes serán responsables de ninguna pérdida, daño ni reclamación con respecto a cualquier responsabilidad, incluso daños directos, especiales, indirectos ni consecuentes que se incurran en conexión con el Código o por depender de la información presentada.

### Grupo de trabajo para la revisión de abril de 2005 del Código de Conducta Ética de NAEYC

Mary Ambery, Ruth Ann Ball, James Clay, Julie Olsen Edwards, Harriet Egertson, Anthony Fair, Stephanie Feeney, Jana Fleming, Nancy Freeman, Marla Israel, Allison McKinnon, Evelyn Wright Moore, Eva Moravcik, Christina Lopez Morgan, Sarah Mulligan, Nila Rinehart, Betty Holston Smith, and Peter Pizzolongo, Personal de NAEYC



## Declaración de Compromiso\*

Como un individuo que trabaja con niños pequeños, me comprometo a fomentar los valores de la educación de niños pequeños tal como se ven reflejados en los ideales y los principios del Código de Conducta Ética de NAEYC. A mi mejor capacidad, yo:

- No les lastimaré nunca a los niños.
- Aseguraré que los programas para niños pequeños se basen en el conocimiento y la investigación actuales del desarrollo infantil y la educación de niños pequeños.
- Respetaré y respaldaré a las familias en su tarea de criar a sus hijos.
- Respetaré a los colegas en el cuidado y educación de niños pequeños y los respaldaré en atenerse al Código de Conducta Ética de NAEYC.
- Serviré como defensor de los niños, sus familias y sus maestros en la comunidad y la sociedad.
- Me mantendré al día de las normas altas de conducta profesional y me atenderé a ellas.
- Participaré en un proceso continuo de auto-reflexión, teniendo en cuenta que las características, los prejuicios y las creencias personales tienen un impacto en los niños y sus familias.
- Mantendré la mente abierta a ideas nuevas y estaré dispuesto a aprender de las sugerencias de otras personas.
- Seguiré aprendiendo, creciendo y contribuyendo como profesional.
- Honraré los ideales y los principios del Código de Conducta Ética de NAEYC.

\* Esta Declaración de Compromiso no forma parte del Código, sino constituye un reconocimiento personal de la disposición de un individuo de abrazar los valores y obligaciones morales distintivos del ámbito del cuidado y educación de niños pequeños. Representa el reconocimiento de las obligaciones morales que motivan a un individuo a incorporarse a esta profesión.

## TRASFONDO HISTÓRICO Y LEGISLATIVO PARA LA EDUCACIÓN TEMPRANA

**La educación de excelencia en la edad temprana es la base para el desarrollo exitoso de la sociedad**

### El desarrollo de servicios para la Educación Temprana

El recuento de la historia de la educación temprana se remonta a épocas en la que diversos educadores y filósofos contribuyeron a formular lo que más adelante sería su base. Las prácticas educativas iniciales para la niñez temprana están vinculadas a los grandes pensadores como Platón, Sócrates y Aristóteles. Platón favorecía separar a los niños y las niñas de sus familias para ser educados por “Guardianes del Estado”, quienes ejercerían estricto control sobre las influencias apropiadas para las diferentes clases sociales. Sócrates, impulsó que sus discípulos estuvieran dispuestos a conversar y confrontaba al hombre con preguntas para forzarlo a saber. Aristóteles, consideraba que el estado debía regular todos los aspectos de la enseñanza, eliminando lo vulgar u ordinario. Durante la Edad Media prevaleció la visión de la niñez como parte de la servidumbre y como adultos en miniatura (Noguera, 2003). Al no tener los derechos propios de una etapa del desarrollo humano, la educación no era considerada pertinente. Aunque en Inglaterra la niñez tuvo una época gloriosa hacia mediados del Siglo XVII vuelve a prevalecer una imagen fatalista y subestimada de la niñez.

En el Renacimiento se transforma la visión de la niñez y de la educación con las ideas de John Amos Comenio, Jean Jacques Rousseau y Johann Pestalozzi. Comenio enfatizó la necesidad de la educación para todas las clases sociales y géneros. Sus ideas eran modernistas y destacó la responsabilidad de educar la niñez desde una tierna edad. Reconoció ciertos principios de desarrollo y aprendizaje que prevalecen en la actualidad tales como: la intervención temprana, los períodos críticos de aprendizaje, y la integración sensoriomotriz y social (Roopnarine & Johnson, 2013). Por su parte, Rousseau fue el máximo exponente del idealismo partiendo de la premisa de que “el ser humano es un ser social”, eminentemente gregario e innatamente bueno; la sociedad lo corrompe y confunde. Él era partidario de la educación natural y destacaba el papel del juego en la niñez temprana. Por otro lado, Johann Pestalozzi llevó el idealismo a la práctica: fundó escuelas y orfanatos y de acuerdo a sus experiencias, con éstos documentó su base teórica. Pestalozzi creía que la familia era decisiva en el proceso educativo de todas las personas (Roopnarine & Johnson, 2013).

La niñez y la educación temprana fueron tomando un giro determinante con las ideas de Friendach Froebel y otros quienes sentaron los fundamentos para la educación de la niñez en edad temprana. Froebel creó un programa en el que la educación del niño era la herramienta principal para lograr la transformación



social: el kindergarten. El juego era considerado como la base para el desarrollo de la niñez y lo reconoce como una actividad determinante para forjar el carácter y la conciencia colectiva (Roopnarine & Johnson, 2013). Este movimiento froebeliano llega a Estados Unidos y luego durante la segunda mitad del Siglo XX cobró auge en Puerto Rico.

### **El desarrollo histórico de la educación temprana en Estados Unidos y en Puerto Rico**

En el 1856 en Wisconsin, Estados Unidos, se estableció el primer Kindergarten o jardín de infantes. Sus fundadores fueron Carl Schurz y su esposa, quienes trajeron de Alemania las ideas e impresiones del jardín de infantes creado por Froebel. Cinco años más tarde, Elizabeth Peabody abrió un kindergarten privado en Boston. Peabody hizo un esfuerzo en pro del movimiento froebeliano en Estados Unidos. Y con la ayuda de un grupo de creyentes de las ideas de Froebel, fundó la Sociedad Froebeliana y la Unión Froebeliana Americana. Las ideas impulsadas por Peabody en los Estados Unidos, entusiasmaron a innumerables personalidades, entre ellas, a Susan Blow, quien fue de gran influencia en la creación del Kindergarten público en los Estados Unidos. El interés de Blow motivó al Superintendente del Distrito Escolar de Saint Louis, William T. Harris, y decidió apoyarla. Este proyecto transcendental en la historia de la educación en Estados Unidos, se concretizó en el año 1873 cuando se estableció el primer Kindergarten público en la ciudad de Saint Louis, del estado de Missouri. Dicho evento provocó que para el año 1874, la Asociación Nacional de Educación estableciera el Programa del Kindergarten como parte de la escuela pública en los Estados Unidos (More, 2013).

Durante el siglo XX la evolución de la educación temprana en Estados Unidos se vio marcada por procesos de legislación a favor de programas como los Head Start y otros esfuerzos a favor de la niñez y la familia. En el verano de 1965 comienza el Programa Head Start bajo la presidencia de Lyndon B. Johnson y el Acta para la Educación Primaria y Secundaria (ESEA, por su sigla en inglés). Este marcó un hito importante en la historia de la educación temprana al introducir un enfoque abarcador de servicios para el desarrollo integral de los niños y niñas de edad preescolar, fundamentado en el modelo ecológico. A tono con sus fundamentos teóricos este programa requería la integración activa de la familia y la comunidad en la educación de los niños y las niñas servidos. (Early Childhood Learning and Knowledge Center, 2015). Los acontecimientos históricos y educativos de este siglo, así como el trabajo de estos hombres y mujeres que dedicaron sus esfuerzos a concienciar sobre la necesidad de brindar una educación preescolar de calidad, han dado sus frutos.

La implantación del Kindergarten en Puerto Rico requirió un largo proceso principalmente por los factores políticos, económicos, sociales y educativos. El primer suceso que marcó pautas para la creación del Kindergarten en Puerto Rico,

ocurrió cuando Puerto Rico pasó a ser territorio de los Estados Unidos, en el año 1898. Dos años más tarde el gobierno estadounidense implantó un sistema educativo público en la isla. Ya para el año 1900, las ideas inherentes al Kindergarten estaban en pleno apogeo en los Estados Unidos.

De esta forma, el Congreso de los Estados Unidos aprobó el establecimiento de modo experimental, de varios Kindergarten en Puerto Rico (Marco Conceptual Kindergarten, DEPR 2003). Este programa se desarrolló durante los años 1901 al 1911 con un gran impacto. No obstante, la limitación de recursos económicos en el país, provocó que el Gobierno redujera los servicios hasta que cesó en 1912. Del año 1912 al 1920, no existe evidencia del funcionamiento de ningún Kindergarten de índole experimental. Por otra parte, la incorporación de las mujeres puertorriqueñas a la fuerza laboral asalariada partir del 1952, viabilizó los cambios en las estructuras tradicionales del comportamiento en nuestra sociedad. Así, el cuidado de los hijos e hijas de las mujeres trabajadoras provocó la necesidad de abrir centros preescolares. El sector privado entendió la necesidad y comenzó a crear diversos Kindergarten. En el sector público el único Kindergarten que se había establecido en el 1945 era el de la Escuela Modelo de la Universidad de Puerto Rico.

La proliferación del Kindergarten del sector público fue más lento debido a los factores económicos y a las prioridades establecidas para aquel entonces en nuestro sistema educativo. No fue hasta la década del '50 que se reanudaron los esfuerzos en pro de la educación temprana puertorriqueña. En el año 1947 la Escuela de Economía Doméstica de la Universidad de Puerto Rico estableció la Escuela Maternal. Tres años más tarde y bajo el auspicio de Felisa Rincón de Gautier, alcaldesa del Municipio de San Juan se crearon varias escuelas maternas, con el propósito de atender a la niñez de residenciales públicos y ofrecerle una alimentación adecuada. Rincón de Gautier compartió sus ideas con el entonces presidente Lyndon B. Johnson, las cuales fueron reconocidas por el equipo de trabajo del presidente que trabajaba en lo que ahora se conoce como Head Start. Las expectativas en torno a la proliferación de la educación preescolar en Puerto Rico superaron lo esperado y esto, propulsó que el Colegio de Pedagogía de la Universidad de Puerto Rico comenzara a ofrecer cursos a los docentes con la intención de iniciar una educación universitaria formal.

En el año 1960, el Kindergarten hizo su entrada al sistema público en Puerto Rico con siete (7) grupos. En el verano del año 1964 comenzó un proyecto piloto en Estados Unidos donde también participaron docentes y profesores de Puerto Rico que consistió en facilitar experiencias educativas a los aprendices que iban a iniciar el primer grado. Con el auspicio de la Ley de Oportunidades Económicas (Guerra contra la Pobreza) en el 1965 se distribuyeron fondos para fomentar la educación temprana a través del Programa de Head Start.

La década del sesenta (60), bajo la dirección de Ángel Quintero Alfaro y James Hymes, marcó pautas en la creación y desarrollo de los programas de



kindergarten en Puerto Rico. Quintero Álfaro alentó la producción de la guía para el docente, que fue publicada en 1965 y revisada posteriormente en 1977. Durante los años ochenta (80) el componente familiar cobró importancia dentro del marco de desarrollo y aprendizaje de la niñez temprana. La visión de la niñez y del currículo comenzó a reevaluarse y se planteó un currículo pertinente, integrado y apropiado para el desarrollo individual y la etapa de desarrollo basado en las prácticas apropiadas establecidas por la Asociación Nacional de la Educación para la Niñez Temprana (NAEYC por sus siglas en inglés) (Bredenkamp & Coople, 2009). A partir del 1989 las escuelas públicas del nivel primario ofrecen servicios educativos desde el Kindergarten. Se crea un comité asesor para el Senado de Puerto Rico, responsable de orientar a los legisladores sobre la educación para la niñez (Marco Conceptual Kindergarten, DEPR 2003).

El 19 de julio de 1995 se aprobó en Puerto Rico la Ley Número 79 que dispone la asistencia obligatoria al Kindergarten en el Sistema de Educación Pública del país para toda la niñez de cinco (5) años. A su vez, se aprueba la Ley Número 149 de 15 de julio de 1999, conocida como Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico, que estableció formalmente los objetivos educativos para el nivel. Estos objetivos son: el desarrollo del lenguaje, la expresión y la comunicación, la estimulación de actitudes de curiosidad, de observación y creatividad y el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia ([www.lexjuris.com](http://www.lexjuris.com)).

El 1 de marzo de 1999 se creó la Ley Número 84 que establece la obligación de crear centros de cuidado diurno para la niñez en edad temprana en todos los departamentos, agencias, corporaciones e instrumentalidades públicas del gobierno de Puerto Rico, donde no se hubiese establecido previamente por Orden Ejecutiva del Gobernador. A consecuencia de esta legislación y otros movimientos de política pública que provocaron la proliferación de la oferta de servicios de cuidado y educación temprana en el país, surge la demanda por docentes cualificados para enseñar en este nivel. Asimismo, se expide el primer certificado de Maestro de Educación de la Niñez Temprana: Nivel Preescolar – desde nacimiento hasta cuatro años como parte del Reglamento de Certificaciones Docentes del Departamento de Educación de Puerto Rico.

En la década del 2000, el Presidente de los Estados Unidos, George W. Bush firmó la Ley “No Child Left Behind Act of 2001” y representó un paso significativo en muchos aspectos, particularmente en el progreso de los estudiantes y el respaldo a pesar de su raza, salario, código postal, discapacidad, su lengua materna o antecedentes. El objetivo primordial de la ley es promover que todos los niños y las niñas tengan acceso a una educación de excelencia, que redunde en beneficio del desarrollo de las competencias relacionadas con diversas áreas. Uno de los componentes de la ley “No Child Left Behind Act” es “Early Reading First”. Esta iniciativa va dirigida a establecer una educación de excelencia en los centros preescolares centrada en el aprendizaje temprano de la lectura. Puerto Rico es uno de los treinta proponentes seleccionados para este

programa bajo el proyecto “Pequeños encaminados a la lectura. Este proyecto, innovador, contribuyó a la implantación de técnicas, estrategias apropiadas y efectivas para la educación de la niñez y para el Kindergarten. Particularmente se enfocó en el área de desarrollo profesional, el trabajo con las familias, el vínculo con las bibliotecas, el acceso a materiales, los equipos y libros en español e inglés que enriquecían las experiencias en el preescolar, así como en el proceso efectivo para la transición del preescolar al Kindergarten.

El Departamento de Educación promueve el desarrollo de las dimensiones sociales y emocionales, físicas, lingüísticas, creativas y cognoscitivas de la niñez. Se fomenta y atiende la inclusión de cada aprendiz de acuerdo a sus particularidades, intereses y talentos en el contexto sociocultural. El Departamento de Educación realiza estas acciones como respuesta y en cumplimiento de leyes estatales y federales que garantizan la educación a la niñez con necesidades especiales. Entre ellas, se incluye la Ley Número 51 de 7 de diciembre de 1996 que impone la obligación de proveer servicios educativos y/o relacionados de educación especial al sector poblacional de 0 a 21 años, a través de un enfoque multidisciplinario. También cumple con la Ley 99-457 aprobada por el Congreso de los Estados Unidos en el 1986 y la Ley Pública 101-474 – Ley de Educación para los Individuos con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act). Estas leyes han provocado grandes cambios en la educación de la niñez temprana, pues le han prestado atención a la educación y evaluación no discriminatoria, a la notificación y participación de la familia en este proceso, a la planificación y el desarrollo del Programa de Servicios a la Familia (PISF) y el Programa Educativo Individualizado (PEI), y a la confidencialidad de la información y la inclusión.

Esto incluye:

- Evaluación de la capacidad del aprendiz para participar en el currículo general
- Metas que sean medibles y dirigidas a la clase de participación y modificación que se hagan en pro del alcance de logros
- Servicios relacionados y suplementarios que promuevan la inclusión
- Justificación requerida para la no inclusión
- Participación de la familia y el docente regular en los procesos del PEI

Ante este mandato y la responsabilidad de brindar experiencias educativas de calidad a la niñez, el personal docente de los ambientes educativos es un ente activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos sus niños y niñas. La inclusión destaca el que estudiantes de la misma edad cronológica participen en actividades integradas en el salón de clase regular con objetivos académicos atemperados a las necesidades de todos los aprendices. Se aspira a proveer a nuestra niñez las experiencias necesarias para propiciar y estimular la construcción del conocimiento, el desarrollo de destrezas de pensamiento, el desarrollo de valores y actitudes positivas.



El 18 de junio de 2008, la Legislatura de Puerto Rico aprobó la Ley Número 93 para el desarrollo y la Implantación de la Política Pública para la Niñez en Edad Temprana. Esta legislación, reconocida como una de avanzada tiene el propósito de “establecer las responsabilidades del Gobierno Central y de los Gobiernos Municipales; facilitar la coordinación entre todas las entidades públicas y privadas que ofrecen servicios a la niñez; crear el Consejo Multisectorial del Gobernador para la Niñez en Edad Temprana; establecer sus deberes y responsabilidades, y para otros fines.” La Ley 93 de 2008 reconoce que la niñez temprana, la cual abarca desde el nacimiento hasta los ocho años de edad, es un período fundamental para el pleno desarrollo y aprendizaje de todo ciudadano.

A tenor con lo antes expuesto se consideran las prácticas apropiadas de la Asociación Nacional de la Educación para la Niñez Temprana (NAEYC por sus siglas en inglés) y los nuevos paradigmas sobre la educación. Las Prácticas Apropriadas al Desarrollo son un conjunto de directrices establecidas por la NAEYC para articular las prácticas adecuadas para la educación en edad temprana (Gargiulo & Kilgo, 2000). Son el resultado del proceso de toma de decisiones de profesionales, sobre el bienestar y la educación de la niñez a base de tres importantes tipos de información o conocimiento:

- de lo que se conoce acerca del desarrollo infantil y el aprendizaje,
- lo que se conoce acerca de las fortalezas, los intereses y las necesidades de cada aprendiz en el grupo,
- el conocimiento de los contextos sociales y culturales en que viven la niñez (Bredenkamp & Copple, 2009).

En el 2011, la administración del Presidente Obama lanzó una invitación a estados y territorios a solicitar dispensas a la ley “Elementary and Secondary Education Act” (ESEA) del 1965, que les permitiera reformular sus estrategias de transformación escolar a cambio de presentar un plan de reforma riguroso. Para responder a estos principios del Plan de Flexibilidad, el Departamento de Educación tiene la responsabilidad de atemperar sus prácticas a las demandas actuales del Sistema de Educación pública estatal respondiendo a las exigencias del gobierno federal regido por cuatro principios guía:

✓ Principio 1:

- Expectativas Postsecundarias y Profesionales para todos los aprendices
- Aprobar, adoptar e implementar estándares postsecundarios y profesionales rigurosos en las materias de español y matemáticas en los grados K-12

✓ Principio 2:

- Sistema diferenciado de reconocimiento, rendición de cuentas y



apoyo.

- Implementar un sistema diferenciado de rendición de cuentas que establezca nuevos y ambiciosos objetivos medibles anuales (AMOs).
  - Identificar escuelas prioridad, enfoque, transición y excelencia.
  - Identificar apoyos diferenciados para las escuelas en cada categoría incluyendo el 75% de las escuelas que muestran progreso.
- ✓ Principio 3:
- Apoyo a la instrucción y el liderazgo efectivo.
  - Refleja nuestra creencia que los docentes son el principal agente de cambio, y nuestros directores son los facilitadores de todos los procesos que ocurren dentro de cada una de nuestras escuelas.
- ✓ Principio 4:
- Reducción de la duplicación y la carga innecesaria.
  - Reconoce la necesidad de alinear recursos a través del sistema educativo para implantar las reformas propuestas.

Ya para el 2015 el sistema educativo de Estados Unidos enfrentó una nueva reforma educativa ante la firma de la ley “Every Student Succeeds Act” (ESSA) firmada por el Presidente. La medida bipartita reautoriza a la Elementary and Secondary Education Act” (ESEA). Esta ley hace énfasis en áreas de suma importancia y hace posible el progreso de los esfuerzos de los educadores, comunidades, padres y estudiantes a través del país. La idea principal de esta ley establece que cada aprendiz tenga éxito en la universidad y en las carreras profesionales a través de una enseñanza de alto nivel académico en cada escuela.

ESSA establece lo que contribuirá a asegurar el éxito de todos los aprendices y de las escuelas. Algunas son:

- Avanzar en la equidad de aprendices desventajados y de alta necesidad.
  - Requiere que todos los aprendices sean enseñados con los más altos estándares académicos y preparados para el éxito en la universidad y en el trabajo.
  - Proveer mayor acceso a una educación temprana de calidad. Mantiene y expande inversiones históricas para aumentar el acceso a un centro educativo de alta calidad.



- Garantizar que la información de los resultados de las pruebas estandarizadas anuales que miden el progreso del estudiante, hacia los más altos estándares sea provista a los educadores, las familias, los aprendices y las comunidades.
- Apoyar las innovaciones locales desarrolladas por líderes y educadores, que incluyan intervenciones basadas en evidencias, consistentes con sus iniciativas Investing in Innovation and Promise Neighborhoods.
- Garantizar transparencia en el sistema de rendición de cuentas y la acción para crear un efecto de cambio positivo en las escuelas de bajo desempeño, donde hay grupos de aprendices que no demuestran progreso y donde las tasas de graduación son bajas por períodos de tiempo prolongados.

### **Plan de Transformación Académica con Visión Longitudinal**

El Departamento de Educación se enfoca en una transformación académica, fundamentada en una visión longitudinal, al establecer como prioridad el aumento en el aprovechamiento académico, la retención escolar, lograr que cada aprendiz sea exitoso y pueda hacer una transición efectiva a los estudios postsecundarios y al mundo del trabajo. Estos son cambios importantes que construyen una nueva realidad educativa en Puerto Rico. El Plan de Transformación Académica con Visión Longitudinal establece lo siguiente:

- Evaluar y mejorar sistemáticamente la calidad de la educación para todos los aprendices.
- Atender las necesidades de los aprendices con impedimentos y los aprendices con limitaciones lingüísticas en español.
- Alinear los estándares del sistema educativo con las expectativas postsecundarias y profesionales.
- Implementar enfoques específicos para mejorar el aprovechamiento estudiantil.
- Enfocar los esfuerzos de mejoramiento escolar y crea estrategias personalizadas de mejoramiento de escuelas.
- Implementar un nuevo sistema para evaluar la efectividad del docentes y administradores escolares.
- Crear nuevos apoyos para los educadores.
- Comprometer a diferentes grupos de interés de toda la isla con la educación y el aprovechamiento académico.
- Crear cambios significativos y duraderos en la política pública.

Con esta visión de los eventos históricos y las nuevas legislaciones el Programa de Educación para la Niñez se enfoca en atemperar sus prácticas a las demandas actuales y nuevas tendencias en la educación temprana. Para finalizar,

es importante destacar que este programa reconoce la importancia y acoge las Prácticas Apropriadas establecidas por la NAEYC. Las mismas proveen una serie de principios y guías que promueven el desarrollo y el aprendizaje óptimo del aprendiz. Con este enfoque nos proponemos ofrecer una educación formal que permita a los aprendices desarrollarse plenamente en la edad temprana. Además, de una transformación que permita establecer y elevar los estándares de calidad y promover la excelencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje para fomentar el éxito escolar de cada aprendiz.