



Marco Curricular de Educación Temprana

Desarrollar líderes para el éxito

Publicado por

Departamento de Educación de Puerto Rico

Ave. Tnte. César González, esq. Calle Juan Calaf,
Urb. Industrial Tres Monjitas
Hato Rey, P.R. 00917

Teléfono: (787)759-2000

© julio 2022 por el Departamento de Educación de Puerto Rico
Reservados todos los derechos

Imagen de portada

Jariel Aramis Ayala Castro
Estudiante
Escuela University Gardens de San Juan
Oficina Regional Educativa de San Juan

DEPARTAMENTO DE
EDUCACIÓN



Marco Curricular

Programa de Educación Temprana

2022

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 de 1984, el uso de los términos director de escuela, docente, estudiantes y cualquier otro que pueda hacer referencia a ambos géneros, incluye tanto al masculino como al femenino.



TABLA DE CONTENIDO

MENSAJE DE SECRETARIO	VII
JUNTA EDITORA	VIII
INTRODUCCIÓN.....	IX
LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS DE LA NIÑEZ LOS ACOMPAÑARÁN POR TODA LA VIDA.	IX
PREÁMBULO	1
DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN TEMPRANA	1
PROPÓSITO DEL MARCO CURRICULAR	7
EL DOCENTE FRENTE AL MARCO CURRICULAR.....	8
ALCANCE Y USO DEL MARCO CURRICULAR	9
ELEMENTOS ESENCIALES DEL MARCO CURRICULAR.....	10
FUNDAMENTOS DE LA REVISIÓN CURRICULAR	11
COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI.....	11
OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE	13
PERTINENCIA DEL MARCO CURRICULAR EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA NIÑEZ TEMPRANA	14
REVISIÓN DEL MARCO CURRICULAR DEL PROGRAMA PARA LA NIÑEZ TEMPRANA	15
CAMBIOS REALIZADOS A LOS ESTÁNDARES Y EXPECTATIVAS	15
COMPETENCIAS ESENCIALES	16
CAMBIOS SOCIALES Y ACADÉMICOS QUE PLANTEAN NUEVAS NECESIDADES	17
FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA PARA LA NIÑEZ TEMPRANA	19
VISIÓN Y MISIÓN	20
DECLARACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DEL PROGRAMA.....	21
METAS	23
OBJETIVOS	24
VALORES Y ACTITUDES.....	25
ASPECTOS ESENCIALES.....	28
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROGRAMA PARA LA NIÑEZ TEMPRANA.....	29
ENFOQUE DEL PROGRAMA	29
EPISTEMOLOGÍA DEL PROGRAMA.....	30
MARCO TEÓRICO.....	31
CONSIDERACIONES PARA EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO HOLÍSTICO	45
CONTENIDO DEL PROGRAMA PARA LA NIÑEZ TEMPRANA/ HERRAMIENTAS CURRICULARES	47
DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE TRANSICIÓN.....	49
IMPORTANCIA DE PROCESOS DE TRANSICIÓN	51
CONTENIDO CURRICULAR.....	52
TEMAS TRANSVERSALES	53
ESTÁNDARES POR GRADO DEL PROGRAMA PARA LA NIÑEZ TEMPRANA.....	56
PLANIFICACIÓN ADAPTADA A LA TAXONOMÍA DE BLOOM.....	74
PROCESO DE PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA.....	75

LINEAMIENTOS PARA LA PRÁCTICA APROPIADA PARA EL DESARROLLO:	79
PLANIFICACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	81
PLANIFICACIÓN PARA EL NIVEL DE 0-36 MESES	82
PLANIFICACIÓN PARA EL NIVEL DE PREKINDERGARTEN Y KINDERGARTEN	82
PLANIFICACIÓN PARA EL NIVEL DE PRIMERO A TERCER GRADO	83
MAPA CURRICULAR.....	84
PLAN SEMANAL.....	85
PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE/ ESTRATEGIAS, MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA	92
EVALUACIÓN	94
TIPOS DE EVALUACIÓN.....	94
COLABORADORES	105
AGRADECIMIENTO	111
REFERENCIAS.....	112
ANEJOS.....	119
ANEJO 1 TEMAS TRANSVERSALES Y TEMAS GENERADORES.....	119
GLOSARIO.....	124

MENSAJE DE SECRETARIO



PROYECTO DE REVISIÓN CURRICULAR DE SERVICIOS ACADÉMICOS

El Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) dirige sus acciones hacia la búsqueda de la calidad y la equidad en los aprendizajes de todos nuestros estudiantes. Nuestra meta es que estén preparados para competir en igualdad de condiciones con otros ciudadanos del mundo. Los documentos que a continuación presentamos, como resultado del proceso de revisión curricular del Área de Servicios Académicos, contribuyen a lograr esta meta. Este currículo, cuyo rigor y alcance, en cada grado, está de acuerdo con las etapas de desarrollo humano de nuestros estudiantes, es riguroso, alineado y enriquecido.

En este sentido, los docentes reciben un conjunto de herramientas para desarrollar en los estudiantes los conocimientos, las destrezas y las actitudes en cada materia, fundamentados en el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y las actitudes para el éxito académico. Además, permiten una formación integral que fortalece los aprendizajes vinculados al arte, la tecnología, la salud y la educación física considerando un enfoque de equidad y respeto hacia los estudiantes, sus intereses, aptitudes y contextos.

Son ustedes, los docentes, quienes tienen un rol protagónico en el desarrollo holístico e integral de los estudiantes. Mediante los estándares y expectativas, las competencias esenciales, los marcos curriculares, los mapas curriculares o bosquejos temáticos y los prontuarios cumplirán con esta importante misión. Esto les permitirá dirigir de manera más efectiva la planificación de la enseñanza y la acción en el salón de clases con el fin de alcanzar un aprendizaje significativo en sus alumnos.

Hemos trabajado para que cada uno de nuestros estudiantes alcancen el éxito en su vida estudiantil y personal. Agradezco a todos los que participaron en los grupos de interés y aportaron con sus conocimientos, valiosas experiencias y recomendaciones en la construcción de estas nuevas herramientas. Estoy convencido de que, con el apoyo de la comunidad escolar, la dedicación de cada maestro y el esfuerzo de nuestros estudiantes podremos avanzar hacia nuestra meta en beneficio de todos los niños y jóvenes de nuestro sistema educativo.


Lcdo. Eliezer Ramos Parés
Secretario

Ave. Tuzé César González 54, Calle Juan Calaf, Urb. Industrial Tres Mojas, Hato Rey, Puerto Rico 00917 • P.O. Box 190799 San Juan, PR 00919-0799 • Tel. 787.733.2000 • www.de.pr.gov

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.

JUNTA EDITORA

Lcdo. Eliezer Ramos Pares
Secretario

Sr. Luis González Rosario
Subsecretario Asociado

Dr. Ángel A. Toledo López
Subsecretario para Asuntos
Académicos y Programáticos

Dra. Beverly Morro Vega
Secretaria Auxiliar de
Servicios Académicos

Prof.^a Indhira Castro Rivera
Gerente de operaciones
Programa de Educación Temprana

INTRODUCCIÓN

Las primeras experiencias de la niñez los 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, 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, serán protagonistas y constructores de su desarrollo integral en el aspecto social emocional, lingüístico, creativo, cognitivo y físico.

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, 2006). 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 sociocultural.

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 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 infantes (0 a 36 meses); maternas (3 a 4 años); preescolares (4 a 5 años) y aquellos en la etapa de educación primaria (6 a 8 años). Estos grupos se describen de la siguiente manera:

- **Infantes, andarines y maternales (0 a 36 meses)** - La NAEYC (Bredekamp y Copple, 2009) divide el nivel de infantes en infantes pequeños, infantes móviles y maternales. Los infantes pequeños son aquellos cuyas edades fluctúan entre el nacimiento y los nueve (9) meses. Los infantes móviles son los que tienen entre 8 y 18 meses. Los maternales/andarines/trotones tienen entre 16 y 36 meses. Petersen y Wittmer (2012) explican que el infante desde el nacimiento a los nueve (9) meses tiene que desarrollar seguridad, el infante móvil de 8 a 18 meses la exploración y el maternal de 16 a 36 meses la identidad.
- **Prekindergarten (3 a 4 años)** - El prekindergarten es un servicio que el Departamento de Educación provee en algunas escuelas de nuestro país en cumplimiento con el Modelo PK-16. Por lo tanto, no es un grado oficial. Los estudiantes de 3 a 4 años comprenden este grupo. Los estudiantes de tres (3) años (grupo 1) y los estudiantes de cuatro (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 Educativas habrá un Centro de Cuidado Diurno para los hijos de empleados del Departamento de Educación.
- **Kindergarten (5 años)** - 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. 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 y 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). 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 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 egocentrista porque todavía no ha dejado atrás los límites físicos y concretos de los objetos. En relación con 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)** - La niñez media trae nuevos desafíos a la vida de un aprendiz. La independencia de la familia cobra ahora más importancia. Los seis (6) años es la edad de comienzo de la enseñanza formal y aunque la gran mayoría de los aprendices están escolarizados desde los tres (3) años, este 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. 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 con los principios rectores del Plan Estratégico con Visión Longitudinal y al Modelo PK- 16.

PREÁMBULO

Desarrollo histórico de la Educación Temprana

En 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 trascendental 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. Johnsony 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 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 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 la isla 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 kindergárgtenes en Puerto Rico (Marco Conceptual de 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, a partir del 1952, viabilizó los cambios en las estructuras tradicionales del comportamiento en nuestra sociedad. Así, el cuidado de los niños de las mujeres trabajadoras provocó la necesidad de abrir centros preescolares. El sector privado entendió la necesidad y comenzó a crear diversos kindergártenes. 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 cincuenta (50) que se reanudaron los esfuerzos en pro de la educación temprana puertorriqueña. En 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 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. Este 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 Alfaro alentó la producción de la guía para el docente, que fue publicada en 1965 y revisada posteriormente en 1977. Durante los 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 establecidas por la Asociación Nacional de la Educación para la Niñez Temprana (NAEYC, por sus siglas en inglés) (Bredekamp y 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 de 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.

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. Así mismo, 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* of 2001 que 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 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* 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. 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 con 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 del 7 de diciembre de 1996 que impone la obligación de proveer servicios educativos y/o relacionados de educación especial al sector poblacional de 0 a 21 años, a través de un enfoque multidisciplinario. 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 y
- 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. 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 con 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, 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 y Kilgo, 2004). 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 y
- el conocimiento de los contextos sociales y culturales en que vive la niñez (Bredenkamp y 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 (AMO).
 - 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 eficaz
 - 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 2015, el sistema educativo de Estados Unidos enfrentó una nueva reforma educativa ante la firma de la *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.
- Requerir 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. Mantener y expandir 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 periodos de tiempos prolongados.

En la última reforma educativa realizada en 2021 y bajo la Ley 85-2018, según enmendada, conocida como Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico se establece, en el artículo 9.01 – Derechos de los estudiantes, que “todo estudiante en las escuelas del sistema de educación pública a nivel primario y secundario tiene derecho a:

- recibir una educación de alta calidad y progreso que propicie el éxito estudiantil, incluyendo aquellos niños y jóvenes que cumplen su sentencia en una institución juvenil o institución correccional para adultos;
- ser evaluados y calificados a base de los criterios objetivos y razonables que oficialmente establezca el Departamento;
- participar de programas y servicios dirigidos al desarrollo y crecimiento del estudiante;
- recibir preparación académica que le lleve al desarrollo personal y capacite para el mundo laboral y para aportar al desarrollo económico de Puerto Rico y
- que se le expliquen sus deberes y responsabilidades de forma oportuna y con regularidad, así como darle la oportunidad de corregir sus faltas antes de ser reprendidos.

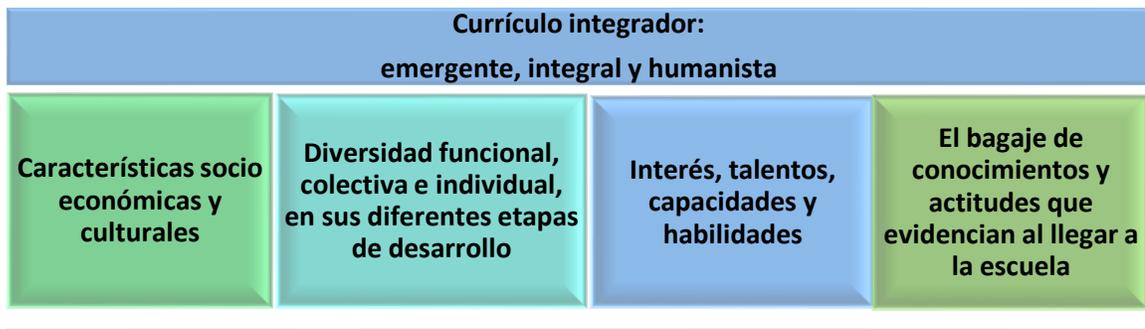
Propósito del Marco Curricular

“El Marco Curricular tiene como función principal lograr que el estudiantado desarrolle la visión del Departamento de Educación de Puerto Rico” (Revisión del Marco Curricular del Programa de Salud Escolar, DEPR 2016). El Departamento de Educación (2003), Marco Curricular Programa de Salud Escolar establece los siguientes propósitos fundamentales:

- **Establecer la misión, metas, enfoques, objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza y de aprendizaje de los programas de estudio.** Todos los programas de estudio del Departamento de Educación se fundamentan en su misión y en las metas que procuran alcanzar. Estas metas se concretizan en la sala de clases a través del currículo: los contenidos específicos (por grado), en los métodos de enseñanza, en la instrucción diferenciada y en los modos de evaluar el aprendizaje.
- **Guiar la elaboración del currículo en sus diversos niveles de concreción.** El currículo se estructura en diferentes niveles de concreción: desde lo más general, lo que se estima como esencial de cada disciplina para todo el estudiantado, hasta su nivel más específico, como lo es el diseño instruccional. Este último es el que hace cada docente quien en última instancia determina día a día lo que se enseña en el salón de clases. En este sentido, el Marco Curricular es el documento que sirve de base y marco de referencia para la elaboración del currículo en los diferentes niveles de concreción.
- **Guiar el desarrollo de investigaciones y la evaluación de la efectividad del currículo y el crecimiento académico individual.** El currículo escolar tiene como función primordial lograr que el estudiantado aprenda. El aprendizaje de cada estudiante ocurre en tres dimensiones del desarrollo humano, conocimiento, destrezas, y valores y actitudes. Estas áreas del desarrollo del conocimiento constituyen el crecimiento académico del estudiantado. Por esta razón, se puede medir la efectividad del currículo de acuerdo con el crecimiento académico individual.
- **Orientar los procesos de preparación de docentes y desarrollo de facultad en servicio para la asignatura.** El desarrollo de una educación de excelencia en el país depende, tanto de los docentes que están en servicio, como de quienes se están formando en las universidades, en los diferentes programas de preparación pedagógica.

El Marco Curricular de Educación para la Niñez Temprana pretende inspirar a los docentes a ser transformadores del currículo y líderes que aportan significativamente en diferentes ámbitos, 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 de Educación para la Niñez Temprana se describe como uno **Integrador**: emergente, integral y humanista, con un enfoque ecléctico 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 docente frente al Marco Curricular

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 los 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.

Los docentes que trabajan con la niñez tienen que tomar cada día decisiones de naturaleza moral y ética. Por lo tanto, el Programa Educativo para la Niñez Temprana del Departamento de Educación de Puerto Rico, considera los estándares establecidos por la NAEYC, su Declaración de Compromiso (2005) y su Código de Conducta y Ética y Declaración de Compromiso (2005). Estos establecen que el **educador de niñez 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 con 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;
- propiciar la participación e integración activa de la familia y la comunidad; y
- 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 bien, tomar decisiones fundamentales, continuar su aprendizaje y desarrollar sus potencialidades plenamente para enfrentar con éxito los retos del mundo actual

Alcance y uso del Marco Curricular

De acuerdo con Stabback (2007), un marco curricular describe el ambiente educativo en el que los programas (o esquemas de objetivos, resultados y contenidos de materias específicas, una evaluación apropiada y metodologías de enseñanza) pueden desarrollarse” (p. 4). “El documento provee los conceptos medulares, las estrategias de enseñanza, los modos en que aprende el estudiante y las estrategias de *assessment* que podrá utilizar el docente a fin de alcanzar los estándares establecidos en el Departamento de Educación” (Departamento de Educación, 2003, p. 3). El Marco Curricular establece los parámetros curriculares para que los docentes puedan implementarlos en las aulas de clase. El Marco Curricular es “un documento social acordado que define y expresa las prioridades nacionales para la educación y las aspiraciones para el futuro de la nación” (UNESCO, 2013, p. 60).

El Marco Curricular tiene el propósito de organizar, controlar y regular el contenido del currículo (UNESCO, 2017, p. 6). Según la UNESCO (2017) “es un documento con gran influencia, es la parte central del currículo y puede tener efectos en todos los niveles del sistema educativo, así como en asuntos relacionados con la política y la práctica curricular” (p. 7). Además, acciona la implantación de un currículo basado en los Estándares de Contenido y Expectativas de grado del Programa de Educación para la Niñez Temprana. Provee a cada docente criterios

fundamentales para que se convierta en un diseñador instruccional, que haga relevante el currículo en el proceso de enseñanza (Departamento de Educación, 2003). Además, permite al docente evaluar o diseñar su propio currículo (diseño instruccional) contextualizando el proceso de enseñanza a la realidad de aprendizaje de cada estudiante (instrucción diferenciada) a través de los conceptos, las estrategias de enseñanza y las estrategias de *assessment* con el propósito de alcanzar los estándares.

Elementos esenciales del Marco Curricular

“El Marco Curricular es el documento que recoge los principios filosóficos, fundamentos, enfoques y currículo básico de cada programa de estudio, desde prekínder a duodécimo grado” (Departamento de Educación, 2003, p. 1). “Este documento establece los criterios para el currículo y genera el contexto (recursos disponibles, aptitudes de los docentes y apoyo al sistema) en el que los especialistas de cada asignatura desarrollan en los programas” (Stabback, 2007, p. 1). “En adición, el Marco Curricular establece la visión, misión, metas, objetivos, valores, necesidades, tendencias sociales y académicas” (Revisión del Marco Curricular del Programa Educación para la Niñez, DEPR 2016).

Para el Departamento de Educación, el estudiantado es la razón de ser y el docente el facilitador de la enseñanza. Es por lo que, “todos los esfuerzos están dirigidos a desarrollar al máximo el crecimiento académico y las competencias necesarias para demostrar que el estudiantado egresado del Sistema Educativo sea capaz de saber, saber hacer, saber ser y saber convivir” (Revisión del Marco Curricular del Programa Educación para la Niñez, DEPR 2016). En relación con esto, el perfil del egresado del Departamento de Educación establece que el estudiantado desarrollará los conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para la formación de un ciudadano para la vida buena. Es decir, que se proyecta desarrollar un ser humano con la capacidad de saber, saber hacer, saber ser y saber convivir. El Marco Conceptual de Kindergarten, DEPR 2003 establece que el currículo consta de tres dimensiones:

- el contenido (conceptos, destrezas y actitudes) para ser desarrollado, que está incluido en gran medida en los materiales utilizados;
- la metodología de enseñanza (estrategias, métodos y técnicas), enmarcada en las teorías modernas de aprendizaje que establecen al estudiantado como el centro y constructor de su conocimiento;
- el proceso de *assessment*, enmarcado en las teorías constructivista, humanista y sociológica del aprendizaje (p. 1).

Fundamentos de la Revisión Curricular

La Revisión Curricular 2021 se fundamentó en los siguientes componentes:



Competencias del siglo XXI

El avance tecnológico y los cambios en la cultura les exigen cada vez más a las personas que habitan en la sociedad. Con el fin de permitir que el sistema educativo se convierta en una fuerza que ayuda a romper la inequidad social, en vez de hacerla más marcada y permanente, es necesario que todas las escuelas, en especial las escuelas públicas urbanas que atienden a la población más vulnerable y las escuelas rurales en zonas dispersas desarrollen estas habilidades. El desarrollo de estas permitirá que toda la población adquiera mayor conciencia del otro, acceda a mejores oportunidades laborales y desarrolle las habilidades necesarias para emprender en su propia empresa





Objetivos de Desarrollo Sostenible

El 25 de septiembre de 2015 los líderes mundiales adoptaron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para proteger el planeta, luchar contra la pobreza y tratar de erradicarla con el objetivo de construir un mundo más próspero, justo y sostenible para las generaciones futuras. Estos objetivos se fijaron dentro de la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible. Con los 17 ODS se buscó **involucrar a gobiernos, empresas, sociedad civil y también a las personas**. Dentro de cada objetivo se trazan diferentes metas y cada una de ellas cuenta con sus propios indicadores que sirven para determinar si el objetivo se cumple o no.

Dentro del conjunto de los ODS se encuentran aquellos objetivos enfocados en el avance de energía limpia, el trabajo decente, el crecimiento económico, el consumo y la producción responsable, la acción contra el clima o la industria, y los orientados a la innovación e infraestructura.

Estos objetivos se resumen en los siguientes:

- Poner fin a la pobreza, en todas sus formas, en todo el mundo.
- Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición, y promover la agricultura sostenible.
- Garantizar en todas las edades una vida sana y promover el bienestar para todos.
- Garantizar para todos una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.
- Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.
- Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.
- Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.
- Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
- Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
- Reducir la desigualdad en y entre los países.
- Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
- Garantizar modalidades de consumo y producción sostenible.
- Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
- Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
- Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres.
- Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible.
- Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la Alianza mundial para el Desarrollo Sostenible.

Pertinencia del Marco Curricular en el Programa de Educación para la Niñez Temprana

El Departamento de Educación como agencia responsable del cumplimiento de los principios que fundamentan el Programa de la Educación para la Niñez Temprana, 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, aprendiz de por vida, emprendedor, miembro activo de diversas comunidades y fomentar la calidad de vida.

Este Marco Curricular provee una visión clara de los principios en los que se fundamenta el Programa de Educación para la Niñez Temprana. Además, contesta preguntas que justifican la existencia del programa en el currículo escolar: ¿para qué se enseña y se aprende la disciplina?; ¿qué se enseña de esa disciplina?; ¿cómo se enseña y se aprende la disciplina?



REVISIÓN DEL MARCO CURRICULAR DEL PROGRAMA PARA LA NIÑEZ TEMPRANA

Cambios realizados a los estándares y expectativas

En la Revisión Curricular 2022, los estándares y expectativas tienen una alineación horizontal y vertical. La alineación es el grado en que los componentes de un currículo trabajan juntos y coherentemente para alcanzar las metas deseadas. La alineación horizontal asegura que los objetivos del currículo, la instrucción y la evaluación se asemejen e igualan en cada grado a través de todo el sistema (Watermeyer, 2011). Por lo cual, la alineación horizontal del currículo del Programa para la Niñez Temprana asegura que los maestros en un grado atiendan un contenido específico, siguiendo una línea de tiempo similar. Es decir, cuando existe alineación horizontal lo que un grupo de estudiantes está aprendiendo en una escuela, refleja lo que otro grupo de estudiantes está aprendiendo, con las modificaciones correspondientes en una escuela diferente.

La alineación vertical asegura que los objetivos del currículo son específicos y que se fundamentan unos sobre otros de tal forma que se garantice el dominio de los prerrequisitos y se eliminan las lagunas, mientras se incrementa la sofisticación y el rigor en los conceptos, procesos y actitudes a través de la materia en todos de los grados. Cuando un programa está alineado verticalmente, lo que los estudiantes aprenden en una lección, un curso o un grado le prepara para la siguiente lección (Watermeyer, 2011). Esta permite establecer la secuencia lógica y el alcance de la materia en cada grado y nivel. La alineación vertical del currículo propende una enseñanza estructurada que permite a los estudiantes adquirir progresivamente conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar las competencias que les permitirán ejecutar proficientemente en tareas más complejas y retadoras, e insertarse exitosamente en una sociedad globalizada, de manera que pueda enfrentar los retos individuales y colectivos del mundo. Por lo cual, la alineación vertical del currículo garantiza que en la medida que los estudiantes progresan en un grado y de un grado a otro, se añaden y aumentan los conocimientos previos, se introducen nuevas ideas fundamentales, se trabajan destrezas de mayor complejidad y se generan actitudes positivas sobre la materia y el aprendizaje; lo que garantiza la progresión.

La alineación horizontal y vertical del currículo del Programa para la Niñez Temprana elimina las repeticiones innecesarias, subsana la falta de progresión de los aprendizajes, lo que garantiza el mantenimiento de destrezas en el grado y a través de los grados. Asimismo, hace hincapié en las conexiones transversales de conocimientos, destrezas y actitudes, lo que permite un "espiral" de las habilidades esenciales, que consiste en reforzar y ampliar esas habilidades a medida que aumenta la complejidad dentro y a través de los grados.

Además, deja de ser una materia fragmentada y sin relación a una estructurada e integrada como constitutiva de una educación más holística. A la vez, asegura que la experiencia de los estudiantes con los conocimientos, destrezas y actitudes se produzca de forma incremental y de una manera que mejora la calidad de los aprendizajes. La alineación, permite que el currículo se fundamente en los conocimientos previos, lo que posibilita que los nuevos aprendizajes sean significativos, pues proporciona una base sólida y coherente de aprendizajes para hacer las transiciones más fluidas entre los grados (Drake y Burns, 2004).

Competencias Esenciales

El concepto competencia, en los contextos académicos, surge en los campos de la lingüística, la sociolingüística, la teoría social y la psicología. Por algún tiempo, estuvo estrechamente relacionado con el campo de la educación ocupacional y técnica. Sin embargo, esta toma una noción distinta, cuando pasa al aspecto cognoscitivo para promover el desarrollo de competencias educativas o intelectuales en las que se vinculan los conocimientos, las destrezas, las actitudes y los valores con el fin de proveer una educación holística e integral. Esa visión es apoyada por la UNESCO, organismo que definió el concepto como un «conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea» (1996). De este modo, vemos que las competencias están vinculadas al saber, al saber hacer y al saber ser. La educación basada en competencias se fundamenta en que el estudiante es la razón de ser del sistema educativo. Este enfoque persigue que los estudiantes tengan la capacidad de resolver los problemas de forma autónoma y creativa, y los capacita para ser líderes de sus respectivas comunidades, convertirse en ciudadanos productivos para la sociedad y en desarrollarse como emprendedores de la aldea global. Pretende dar respuesta a la sociedad del conocimiento y al uso de las nuevas tecnologías, al procurar que los estudiantes dispongan de los conocimientos, las destrezas y las aptitudes necesarias dentro de una o varias áreas de contenido para que ejecuten efectiva y eficientemente una tarea o actividad.

La educación basada en competencias, lejos de ser una educación conductual y fragmentada, se nutre de teorías y enfoques educativos críticos, dinámicos e integrales. Se cimienta en las necesidades de los estudiantes, los estilos de aprendizaje, en las capacidades y potencialidades individuales para que logre su máximo potencial. En este enfoque, la acción pedagógica se centra en la experiencia práctica y en un comportamiento, una acción o un desempeño que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr sus propósitos. Implica la exigencia crítica para analizar y resolver problemas, de la creatividad para encontrar soluciones prometedoras, del fortalecimiento de la sensibilidad humana para desarrollar la capacidad de trabajar y colaborar en equipos multidisciplinarios y en la facultad de aprender a aprender y adaptarse.

En la edad temprana se construye el conocimiento activamente al interactuar en el ambiente. Las interacciones sociales retan el intelecto; los materiales educativos concretos alimentan la imaginación tanto como el pensamiento conceptual (Molina, 2003, p. E-73). En la edad temprana se crean los cimientos para que los aprendices logren un nivel de ejecución apropiado de acuerdo con su etapa de desarrollo, así como el dominio de conceptos, destrezas y actitudes; a lo que Villarini (2003) 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.

Por todo lo expuesto, el Proyecto de Revisión Curricular de Servicios Académicos 2022 ha identificado las competencias esenciales en cada materia y para cada grado. Estas se establecieron a partir de los siguientes criterios: establecer el conocimiento esencial que debe conocer y dominar cada estudiante en cada grado, según la materia; y apoyar el desempeño satisfactorio de los estudiantes para que progresen en el dominio profundo de los contenidos esenciales. En el documento de los Estándares y Expectativas se detallan las competencias esenciales para el Programa para la Educación para la Niñez Temprana.

Los programas académicos de Español, Inglés, Ciencia, Matemáticas, Estudios Sociales, Salud Escolar, Educación Física y Bellas Artes establecen los estándares de cada nivel, específicamente de kindergarten a tercer grado. 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 con 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.

Cambios sociales y académicos que plantean nuevas necesidades

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 donde trasciende una obsesión moderna por el orden y el control, son características del posmodernismo.

Según Slattery (2006), la descripción del posmodernismo 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 varios 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 medioambiente 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.

Tomando en consideración todos los elementos previamente mencionados, en la revisión curricular 2022, se han identificado temas y personajes motivadores que fomenten la integración e interés del niño a temas y cambios actuales del mundo donde vivimos. Cada grado tendrá asignada una ruta de viaje que, de forma imaginaria, llevará al niño a explorar y a ser ente activo en su aprendizaje. Se trata de motivar al estudiante a aprender sobre temas actuales ofreciéndole experiencias significativas para que su aprendizaje tenga pertinencia y sea duradero. Estudios recientes en la neurociencia confirman que sin motivación no hay aprendizaje. Las rutas y los personajes motivadores se presentan a continuación:

	Prekínder	Kínder	Primero	Segundo	Tercero
Ruta	N/A	Puerto Rico	Continentes	América Nuevo Mundo (Occidente)	Viejo Mundo (Oriente)
Personajes					
Descripción	Perro Taíno significa: "bueno"	Coquí - Guakia significa: "nuestro"	Iguaca Guarikén (Guari) significa: "mira, ven a ver"	Manatí - Bagua significa: "el mar"	Jíbara Maga significa: "flor nacional" Jíbaro Guaitiao significa "amigo"

Estos personajes guiarán la ruta de aprendizaje para que el aprendiz se mantenga ligado en todo momento a un elemento que nos distingue como pueblo. Cabe recalcar que este currículo es progresivo y recurrente. Progresivo porque parte de su lugar de origen, donde tendrá la oportunidad de enriquecer su aprendizaje sobre elementos importantes que ofrece su país y de ahí sale a explorar nuevos escenarios que ofrecen otros países en los próximos grados. Es recurrente porque todo lo aprendido fuera de nuestro país, será comparado y contrastado con lo que ofrece Puerto Rico para de esta manera, nunca desligarnos de nuestra cultura y ampliar mucho más el conocimiento de nuestros aprendices ya que tanta falta nos hace. De esta manera se ofrece oportunidad de aprendizaje sobre Puerto Rico, no solo en una unidad, si no que el estudiante estará inmerso en el mismo tema durante todo el año, fomentando un aprendizaje mucho mayor al que regularmente se le ofrece en solamente una unidad de estudio. El aprendiz estará expuesto a temas relevantes sobre su cultura, tradiciones, valores, cognomentos, gentilicios, flora, fauna, costumbres, posiciones geográficas, idiomas, monumentos, lugares de interés y personajes destacados de cada país, entre otras. De esta manera se facilita la integración de los nuevos temas transversales revisados en el Proyecto de Revisión Curricular 2022. Se ofrecen experiencias significativas para garantizar un aprendizaje pertinente y duradero con el objetivo de aprestar al estudiante y prepararlo para que pueda afrontar los temas venideros, de cuarto grado en adelante, en todas las materias.

Fundamentos del Programa para la Niñez Temprana

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 posiciones en igualdad de condiciones en un mundo globalizado.

El Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR), por medio del Programa de Educación Temprana, promueve diversas opciones educativas que las familias pueden considerar para que sus hijos tengan un comienzo apropiado en la escuela. Estas incluyen a infantiles, andarines, maternas, prekindergarten regular, kínder de transición, kindergarten, primero, segundo y tercer grado. Todas estas opciones forman parte del nivel primario del sistema público de enseñanza.

El Programa de Educación para la Niñez Temprana establece la importancia de atender y colaborar con los esfuerzos encaminados al fortalecimiento de la educación de los niños desde el

nacimiento hasta que se inician formalmente en nuestro sistema público de enseñanza. Una vez el estudiante comienza en el kindergarten, se prestará especial atención a este primer peldaño de la escuela elemental en la vida escolar del estudiante. Mediante esta primera experiencia propiciaremos una transformación histórica, diferente y apropiada de la educación temprana en Puerto Rico. Por tanto, nos proponemos alcanzar la calidad y la excelencia educativa al promover el desarrollo integral del niño, atender sus necesidades, intereses y talentos.

El Programa de Educación Temprana ha asumido como uno de sus principales retos: armonizar los ofrecimientos con las necesidades colectivas y particulares que presentan nuestros estudiantes, sus características socioeconómicas y culturales, el amplio bagaje de conocimientos, habilidades y actitudes que evidencian al llegar a la escuela, sus intereses particulares y sus diferencias individuales. Todos estos aspectos han de ser considerados y canalizados a la luz de las etapas de desarrollo psicosocial, lingüístico, físico, creativo, cognoscitivo que experimenta nuestra niñez temprana.

“La escuela del siglo XXI no debería tener como pilar fundamental la excelencia, sino el desarrollo global de su alumnado. La sociedad actual es cambiante y no solo demanda conocimiento, sino también poseer destrezas y competencias más allá del saber” (De la Hoz, C. 2022).

En el contexto de estas aspiraciones, y a tenor con el Plan Estratégico con Visión Longitudinal del Departamento de Educación (2021-2026), 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



El Programa de Educación para la Niñez Temprana tiene como **visión**, formar una niñez competente y preparada para completar con éxito la escuela y responder a los cambios de la sociedad puertorriqueña y los cambios globales en el futuro.

Su **misión** es propiciar el ofrecimiento de educación de alta calidad en los grados de prekindergarten a tercero (PK-3), mediante un currículo integrado que constituya la base de un proceso de aprendizaje permanente y prepare a los estudiantes para la vida.

DECLARACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DEL PROGRAMA

Los 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 en edad temprana. A continuación, se enumeran algunos de los principios bien fundamentados por la teoría y la investigación.

- 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.
- 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.
- La motivación para aprender es intrínseca.
- 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).
- A través del juego se desarrolla la autorregulación, el lenguaje, el conocimiento y las destrezas sociales.
- 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.
- 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 y otro y por la singularidad de funcionamiento de las diferentes áreas para cada niño como individuo). Los niños tienen particularidades, diversidad funcional y fortalezas.
- Las primeras experiencias tienen efectos profundos en el desarrollo y en el aprendizaje.
- Algunos aspectos del desarrollo y aprendizaje tienen lugar en periodos óptimos o determinados momentos de la vida.
- El desarrollo del aprendiz avanza hacia una mayor complejidad, autorregulación y capacidades simbólicas o de representación.
- 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.

- El desarrollo y aprendizaje son influenciados por múltiples contextos socioculturales como la familia, el entorno educativo y la comunidad.
- 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.
- El desarrollo y el aprendizaje avanza cuando los aprendices son motivados a alcanzar un nivel superior a aquel de su dominio actual y también cuando tienen muchas oportunidades para practicar habilidades recién adquiridas.
- 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.

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, los educadores, tienen que tomar en consideración tres áreas de conocimiento:

- Lo que se sabe sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños durante los primeros años y diversidad funcional en cada edad (saber ser).
- Lo que se sabe sobre cada niño como individuo: fortalezas, intereses, talentos y preferencias, conocimiento, destrezas y habilidades basados en las experiencias previas (saber hacer).
- Lo que se sabe sobre el contexto social y cultural en el que viven los estudiantes: Valores, expectativas, tradiciones, entre otros (Bredekamp y Copper, 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, así como al contenido, a la metodología y a los principios del desarrollo y aprendizaje, que son la base del programa.

Metas

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

- 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.
- Contribuir a fortalecer la convivencia en la sociedad y desarrollar valores y actitudes para la participación y responsabilidad en la sociedad.
- Reconocer al aprendiz como un ser activo que aprende a través del juego, la exploración, la cooperación y el contacto directo con el ambiente.
- 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.
- Proveer experiencias que sean accesibles a todos los aprendices y que respondan a los intereses y la diversidad funcional, propiciando el desarrollo de las capacidades, habilidades y talentos en la niñez temprana.
- 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.
- 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 autodirigidas.
- 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.
- Proveer principios, conceptos y procesos para que el educador pueda diseñar y construir el currículo de acuerdo con 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

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 una vida saludable.

- 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.
- Fomentar una personalidad saludable mediante actividades y experiencias que faciliten el desarrollo del autoconcepto, la autoestima positiva, ideal propio, la autorregulación y la autonomía, que le permita al aprendiz, expresar y entender sus sentimientos y emociones y los de los demás.
- 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.
- 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 propenda a la resolución pacífica de conflictos.
- 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.
- Fomentar el desarrollo del lenguaje para facilitar la comunicación, la imaginación, el análisis y la reflexión.
- 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 con su etapa de desarrollo.
- Estimular el interés investigativo mediante la observación, la experimentación, la exploración, la solución de problemas y el razonamiento, mediante los diferentes medios tecnológicos.
- Estimular el desarrollo de la creatividad al facilitar actividades en las que el aprendiz explore diversas formas de expresión por medio de la música, la literatura, el arte, el baile y el teatro.
- Promover el desarrollo de la creatividad al máximo, la capacidad de generar nuevas ideas o conceptos y nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos en todas las áreas de desarrollo o áreas académicas.
- Síntesis de los objetivos en el área de desarrollo

- Mejore su interacción social
- Capacidad para desenvolverse efectivamente en la sociedad de manera democrática, colaborativa y de diálogo, para lograr la resolución pacífica de conflictos.
- Aprenda a entender, regular y expresar sus emociones y sentimientos
 - Capacidad para percibir, interpretar, expresar, controlar las emociones y sentimientos para el desarrollo de su autoconcepto, autoestima y empatía.
 - Además del desarrollo de destrezas y competencia safectivas.
- Incremente su capacidad para comunicarse efectivamente
 - Capacidad para intercambiar significados del lenguaje en forma oral o escrita, de una forma creativa y crítica.
- Construya y reconstruya su conocimiento
 - 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.
- Optimice su capacidad física para fomentar el desarrollo del cuerpo
 - Capacidad para desarrollar la coordinación y el control del cuerpo.
- Demuestre su creatividad al máximo
 - Capacidad de generar nuevas ideas o conceptos, o de nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos.

Valores y actitudes

Dewey (1916), como 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 (1916) 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 el punto de partida hacia el proceso y el educador es un facilitador de este. 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 (1839-1903), considerado como un revolucionario de la educación, identifica la escuela como un lugar de preparación al niño y cuyo objetivo moral es la preparación de conciencia del individuo quien es columna de toda sociedad. Para el prócer puertorriqueño la educación era el remedio para todos los males sociales.

Los niños 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).

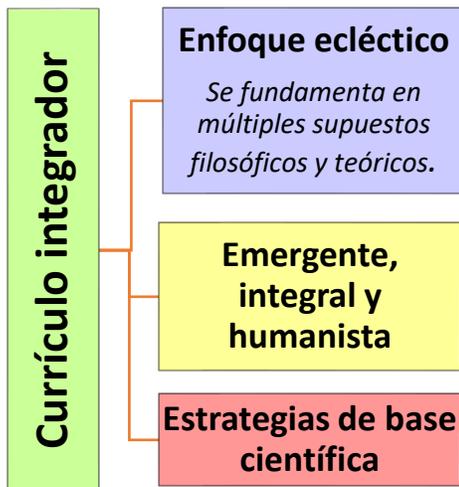
En la literatura científica sobre las funciones ejecutivas del cerebro se destacan tres (3) dimensiones principales, que trabajan juntas para producir el funcionamiento ejecutivo competente:

- Memoria de trabajo – Es la capacidad de mantener y manipular información en el cerebro durante periodos cortos de tiempo. Esta permite a los niños seguir instrucciones de varios pasos sin ayuda y tomar turnos en las actividades grupales, entre otros.
- 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.
- Flexibilidad cognitiva – Es la habilidad de cambiar de dirección y ajustarse a los cambios en requerimientos, prioridades y perspectivas. 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.

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

- 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 necesitan desarrollar esto para poder lograr sus objetivos, particularmente en un ambiente lleno de información y distractores.
- 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 las 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 a interpretar lo que otros piensan y sienten, esta destreza establece la base para comprender las intenciones de sus padres, maestros y amigos para manejar las situaciones de conflicto social.
- Comunicación – Esta destreza va más allá de comprender lo que se nos dice, hablar, leer y escribir. Esta destreza 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 son claves para la interacción eficaz en una sala de clases y en otros escenarios de la vida.
- 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.
- Pensamiento crítico – Este pensamiento ayuda en la búsqueda continua del conocimiento válido y confiable para guiar las creencias, decisiones y acciones.
- 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.
- 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 las riendas de su vida de acuerdo con las particularidades típicas de la edad y las 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**.



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.

Aspectos esenciales

- Promueve el desarrollo holístico del aprendiz.
- Provee un ambiente seguro, pertinente y de exploración.
- Propicia experiencias educativas de acuerdo con la diversidad funcional, apropiadas a la etapa de desarrollo y que consideren los intereses de los aprendices.
- Identifica al aprendiz como un ser activo capaz de construir el conocimiento.
- Fomenta la sana convivencia en sociedad, con relaciones afectivas estables.
- 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, de acuerdo con el Plan de Transformación Académica con Visión Longitudinal (2021-2026) que desarrolla la agencia.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROGRAMA PARA LA NIÑEZ TEMPRANA

Enfoque del Programa

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 filosofías, 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 Vygotsky, Erik Erikson, Howard Gardner, Robert Sternberg, David Ausubel, Abraham Maslow y Urie Bronfenbrenner. Además, se incluyen investigaciones relacionadas con la neurociencia, el juego y el aprendizaje. A partir de 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 la rechaza 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. Cónsona con estos principios, la educación promueve una vida democrática que le permita a la niñez contribuir a la transformación de la sociedad donde 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 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 desempeñarse con éxito en la sociedad, en el contexto de una economía globalizada, de manera que pueda enfrentar los retos individuales y colectivos.

Epistemología del programa

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 qué hacer para lograr 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 siguientes filosofías:

- **Humanista** (Su máximo exponente fue Eugenio María de Hostos).
 - El conocimiento verdadero es subjetivo y personal.
 - El ser humano es activo en el desarrollo del conocimiento.
- **Reconstruccionismo** (Uno de sus exponentes fue Pablo Freire).
 - El aprendizaje está activo con respecto a la sociedad contemporánea y futura.
 - Respalda la participación del niño, maestros, familia y comunidad.
- **Pragmática** (Su máximo exponente fue John Dewey).
 - El conocimiento verdadero lo determina la experiencia.
 - El ser humano construye su conocimiento.

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 del **reconstruccionismo**. Es un enfoque curricular de reconstrucción social donde el ambiente educativo se considera una estrategia de cambio social. En este, 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. A través de sus escritos y filosofía pragmática, se recalca la idea de aprender haciendo (*learning by doing*). Dewey (1938) consideraba que la educación debe reflejar los principios democráticos de la comunidad inmediata. La educación, a su vez, cultivará las destrezas sociales e intelectuales que prepararán a los niños para participar activamente como miembros de la comunidad democrática (Roopnarine y Johnson, 2013). Dewey (1938) afirma que la educación pertinente debe presentar problemas significativos de cuya solución cada aprendiz construirá su conocimiento. También indica que, a largo plazo, la meta de la educación es contribuir a pensar, razonar y tomar decisiones que los ayuden a ser ciudadanos democráticos responsables. Por otro lado, Dewey (1938) señala que el pensamiento es una imagen mental de algo real. De esta manera, 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 lo sostienen y a las conclusiones a las que tiende a llegar. Este psicólogo y filósofo considera que:

- pensar impulsa la investigación porque el pensamiento reflexivo se origina de una duda;
- seguido por un acto de búsqueda de investigación para encontrar alguna información que disipe la perplejidad y esclarezca la duda.

Esto da origen a lo que Dewey (1938) denomina **pensamiento estratégico**.

- Es en este proceso de búsqueda de alguna respuesta, se enfrenta a cómo resolverlo (buscar el cómo).
- Se planifica una estrategia para llegar a la conclusión.
- En el proceso se descartan posibilidades no eficaces.
- 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 medioambiente. 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 (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.
- La meta educativa es lograr el más alto nivel o etapa de desarrollo.
- El logro de los objetivos educativos requiere un ambiente que presente conflictos cognoscitivos que sean solucionables en la niñez.
- Los niños son seres intelectualmente activos que se estimulan con los conflictos cognoscitivos, que organizan y canalizan la experiencia, tanto en el aspecto cognoscitivo como en el aspecto emocional.
- El conocimiento es producto del proceso activo de cambio en los patrones de pensamiento que ocurren como resultado de la interacción y las experiencias al solucionar conflictos cognoscitivos.
- Existe una relación estrecha entre el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo moral, ya que este último es resultado de la interacción social en situaciones de conflicto.

Paulo Freire: educación liberadora

Paulo Freire (1921-1997), 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 (1985) expone que “estos, 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, 1985, p.88). De acuerdo con este filósofo y educador brasileño, en el contexto educativo debemos propiciar que los aprendices participen de una educación que promueva su liberación, que los conduzca a pensar, a proponer alternativas ante las situaciones que enfrenten. En este sentido, Freire (1985) propone que “la pedagogía del oprimido debe ser elaborada con él, no para él” (1985, p.34). Esto es, que el aprendiz debe tener un papel 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.

Eugenio María de Hostos: educación humanista

El educador y filósofo Eugenio María de Hostos (1839-1909) recibió influencias pedagógicas de Pestalozzi y de Froebel. Para este, la educación debe ser un proceso articulado, progresivo y pertinente, en el que el aprendiz tiene derecho a buscar y descubrir la verdad por sí mismo y el educador se desempeña como facilitador de ese proceso. De acuerdo con sus postulados, el mundo que nos rodea estimula el desarrollo de la razón, y la enseñanza debe 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 de Kindergarten, Departamento de Educación, 2003).

Jean Piaget: desarrollo cognoscitivo

A lo largo del siglo XX, Jean Piaget (1896-1980) delineó una teoría del desarrollo cognitivo que revolucionó la manera en que se define el aprendizaje. De su teoría se desprenden varios principios relacionados con el aprendizaje que tienen implicaciones para la educación 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 medioambiente 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:

- **Etapa sensoriomotriz (0-2 años)**
 - Los aprendices empiezan a descubrir su propio entorno a través de sus propios

sentidos, la actividad física y luego el lenguaje.

- **Etapa preoperacional (2-7 años)**
 - Los aprendices desarrollan habilidades lingüísticas propias, pero aún no pueden comprender los pensamientos de los demás.
 - Función simbólica: los aprendices comienzan a distinguir las imágenes o símbolos para diferentes significados.
 - Pensamiento intuitivo: los aprendices producen todo tipo de preguntas sobre cualquier tema de su interés.
- **Etapa operacional concreta (7-11 años)**
 - Los aprendices comienzan a sustituir el pensamiento intuitivo por un razonamiento lógico propio.
- **Etapa de las operaciones formales (11 años a edad adulta)**
 - 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 y Kohlberg, 1987).
- **El conocimiento lógico matemático**- 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 solo existen en el intelecto del aprendiz. Para la etapa preescolar, los conceptos de orden y clase, así como la construcción mental del número, son esenciales para el desarrollo aritmético posterior (Kamil, 1982).
- **El conocimiento socioconvencional** - Es arbitrario y parte de convenciones socioculturales, tales como el lenguaje, los modales y otros (Bredenkamp y Rosegrant, 1992).

Como resultado de la interacción con el ambiente, en la niñez se desarrollan estructuras mentales, a las que Piaget (1978) llamó *esquemas*. Estas se adaptarán o modificarán en virtud de la interacción. Según Piaget (1978), 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:

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

En esencia, Piaget (1986-1980) 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 (Bredenkamp y 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. Vygotsky (1896-1934): 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. Vygotsky (1896-1934). Su trabajo ha ejercido influencia en la psicología y en la educación contemporánea desde la década de los ochenta. 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, esta se ubica en el **paradigma cognoscitivo-interaccionista**. Para Vygotsky (1978), el individuo asume un papel activo en sus procesos de pensamiento; es decir, el sujeto es un ser activo en la sociedad, por lo que el pensamiento se forma en interacción con los demás. Vygotsky (1978) hizo grandes contribuciones al estudio del desarrollo mental y planteó que el aprendizaje tiene lugar en un entorno social y cultural (Stetsenko y Arieivitch, 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” (Vygotsky, 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” (Vygotsky, 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; es decir, expone lo que escribirá. 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 Vygotsky se destaca un concepto particularmente relevante para la educación preescolar: la “zona de desarrollo próximo”. Vygotsky (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.

Vygotsky (1978) establece que el lenguaje se desarrolla en un contexto social. El concepto *zona de desarrollo próximo* está relacionado con la idea que planteó en torno al lenguaje. Para este, 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 sociohistórico y con el pensamiento. 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. Entonces se comienza a preguntar cómo se llama cada objeto, lo que a su vez incrementa el vocabulario.

Para Vygotsky (1978), el adulto es quien provee nombre a las cosas. Por tal razón, él estaba convencido de que, sin la interacción social con el adulto, el aprendiz no se apropiaría del lenguaje. Además, indica que 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 cuando 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 tiene que ser consciente del papel del lenguaje en el desarrollo de estructura de pensamiento cada vez más sofisticadas.

En su teoría de desarrollo, Vygotsky (1978) 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 Erikson: teoría del desarrollo psicosocial

De acuerdo con Bordignon (2005), Erik Erikson (1902-1994) estableció en su teoría una serie de etapas relacionadas con el desarrollo social y emocional. El teorizante sustituye el enfoque sexual de Sigmund Freud (1856-1939). Freud 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, aproximadamente, hasta los doce años ocurre la tercera y cuarta crisis.

Todo ser humano está sujeto a conflictos de naturaleza subconsciente que afectan la conducta. Erikson (1902-1994) 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 (1908-1970): jerarquía de necesidades

Abraham Maslow (1908-1970), fue un psiquiatra y psicólogo estadounidense que desarrolló la teoría de jerarquía de necesidades, que se fundamenta en la motivación humana. Esta teoría 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 de Kindergarten, Departamento de Educación, 2003).

Howard Gardner (1943-presente): teoría de las inteligencias múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples, desarrollada por el Dr. Howard Gardner (1943-presente), 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 (2011), 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 establecen las bases del desarrollo del lenguaje, y a los ocho (8) años, su cerebro obtiene la maduración completa.

Principios que guían el diseño de actividades para fomentar las inteligencias múltiples (adaptado de Díaz, (2016). Inteligencias múltiples: para el nivel elemental. San Juan: La Editorial, UPR)



David Ausubel (1983): aprendizaje significativo

Ausubel (1983) 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. Él denomina este proceso como ***aprendizaje significativo***.

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 este 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 (1999): 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, sino capaces de desarrollar sus capacidades analíticas, creativas y prácticas. Para Sternberg (1999), 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 habilidades son:

- **La posibilidad de analizar**
 - Se utiliza para resolver problemas (comparar, contrastar, juzgar, evaluar y analizar).
- **Ser creativo**
 - Se utiliza para decidir qué problema se tiene que resolver (proceso de descubrir, inventar, imaginar y suponer).
- **Ejercer criterio práctico**
 - Se utiliza para llevar a la práctica las soluciones (equivalente a usar, aprovechar, aplicar).

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 la situación que resolver, analizan cuáles cambios deben hacer y los realizan. De acuerdo con Stoll (1999), 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 eficazmente, esto hace que los estudiantes se interesen en el valor de la información aprendida.

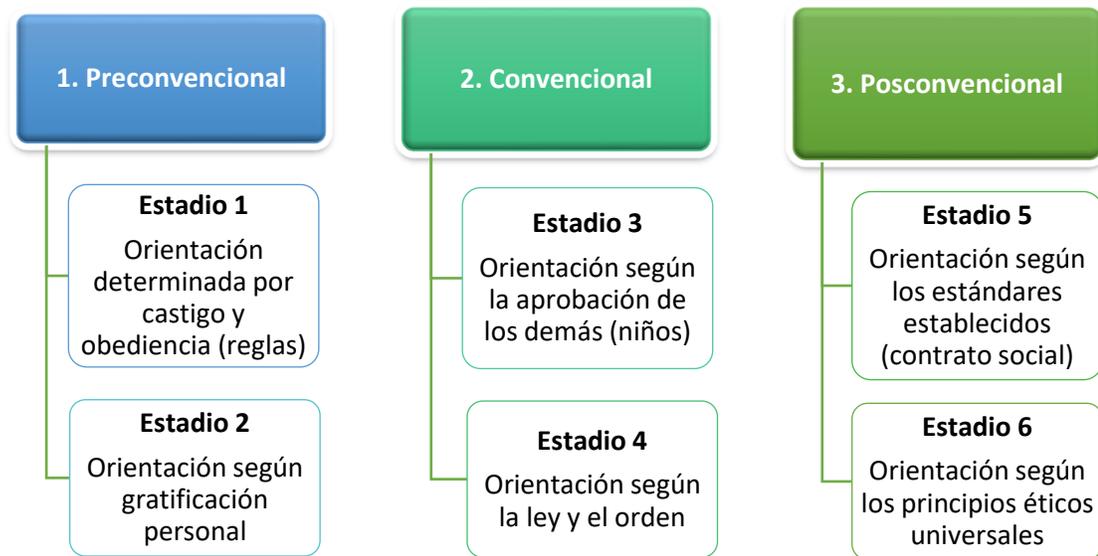
Urie Bronfenbrenner (1974): teoría ecológica

La teoría ecológica, del psicólogo Urie Bronfenbrenner, desde una perspectiva sociohistórica, presenta la educación como un fenómeno social, histórico y cultural que aparece en diferentes contextos de la vida y destaca la importancia de vínculos afectivos fuertes entre el niño y el adulto. Además, destaca la importancia de la sociedad en la cual el aprendiz se desarrolla. El autor explica la gran influencia que tienen en el desarrollo los diferentes ambientes que rodean al individuo y cómo 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 sólidos entre el aprendiz y el adulto para facilitar la internalización de actividades y 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 (1974) establece como ambiente ecológico es un conjunto de estructuras en serie y en diferentes niveles (Gifre y Esteban, 2012). Estos se describen de la siguiente manera:

- **Microsistema**
 - Constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo (usualmente la familia).
- **Mesosistema**
 - Comprende las interacciones de dos o más entornos de los que la persona en desarrollo participa activamente.
- **Exosistema**
 - Integra contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo.
- **Macrosistema**
 - Lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos en la sociedad.

Lawrence Kohlberg (1927-1987): teoría del desarrollo moral

El psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberg (1927-1987) desarrolló su teoría con un enfoque cognitivo-evolutivo, que se fundamenta en los principios teóricos de Jean Piaget (1896-1980). Ambas teorías se caracterizan porque 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 (1896-1980). El desarrollo biológico e intelectual es una condición necesaria para el desarrollo moral, pero no suficiente. Según Kohlberg (1974), 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 1. Preconvencional (de 4 a 10 años)

- Lo importante de este nivel está en el control exterior. Los aprendices miran y observan las pautas y patrones de otros para evitar la sanción o para obtener premios.
 - En este nivel, el aprendiz responde a las reglas culturales y a lo bueno y malo, lo correcto o lo incorrecto, pero interpreta estos valores en términos de las consecuencias hedonísticas o mecánicas de la acción (castigo, recompensa, cambio de favores), o en términos del poder físico de quienes dicen y dictan las reglas y valores.

- **Estadio 1. La orientación de obediencia por castigo**
 - Las consecuencias físicas de una acción determinan la bondad o la maldad sin considerar el significado humano o el valor de estas consecuencias. Evitar el castigo y el respeto incuestionable al poder son valiosos por su propio derecho y no en términos del respeto por un orden moral subyacente que se sustenta por el castigo y la autoridad (esto último sucede en la Etapa 4). Es decir, las personas obedecen las reglas para evitar el castigo. Una acción buena o mala está determinada por las consecuencias físicas.
- **Estadio 2. La búsqueda del beneficio personal**
 - La labor correcta consiste en aquello que materialmente satisface las propias necesidades y, a veces, las necesidades de los demás.
 - Las relaciones entre seres humanos son vistas en términos mercantiles. Los elementos de igualdad, de relación y de compartir están vigentes, pero siempre son comprendidos en una forma práctica. La relación es un asunto de “me das y te doy”, no de fidelidad, obligación o justicia. Con lo cual las necesidades personales determinan la tolerancia o la desorientación. Se devuelven favores a partir del canjeo: “Si te ayudo, me ayudarás”.

Investigaciones

Sara Smilansky (1990): 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 (1990), 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. Smilansky (1990) es conocida por sus cuatro fases de juego.

- **Juego funcional** - Llamado el *juego de práctica*
- **Juego constructivo** - Los niños crean o ensamblan una estructura u objeto.
- **Juego dramático o simbólico** - El niño finge asumir el papel de otro imitando acciones y habla de situaciones observadas previamente.
- **Juego de reglas**
 - Juego locomotor- físico
 - El juego social- social/emocional
 - El juego de simulación – social/emocional
 - Juego de objetos – cognitiva

Estas etapas de juego son consideradas para reflejar del desarrollo cognitivo del aprendiz. Según Smilansky (1990), los juegos sociodramáticos se asocian con destrezas sociales y enfoques positivos al aprendizaje. Típicamente se ha observado lo siguiente:

- 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 participan en juegos de modelos constructivista, cooperativo y 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 (1990) encontró directamente relacionados con la habilidad de un aprendiz para participar en los juegos dramáticos y sociodramáticos:



Smilansky (1990) concluye que el juego sociodramático activa los recursos que estimulan el crecimiento emocional, social e intelectual en el niño, lo que afecta, a su vez, el éxito de este 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 estas emulaciones. Todas ellas son construcciones conceptuales que nunca han sido directamente experimentadas por el niño.

Neurociencia: cómo 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 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 principio, al determinar qué 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 (1997) 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, 2006). Por tanto, es necesario proveer experiencias enriquecedoras durante estos 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 de este y la importancia de la transformación de la información y la aplicación de esta 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, 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 y Masanet, 2017). Además, estudios recientes en la neurociencia confirman que sin motivación no hay aprendizaje.

Consideraciones para el proceso de aprendizaje y desarrollo holístico

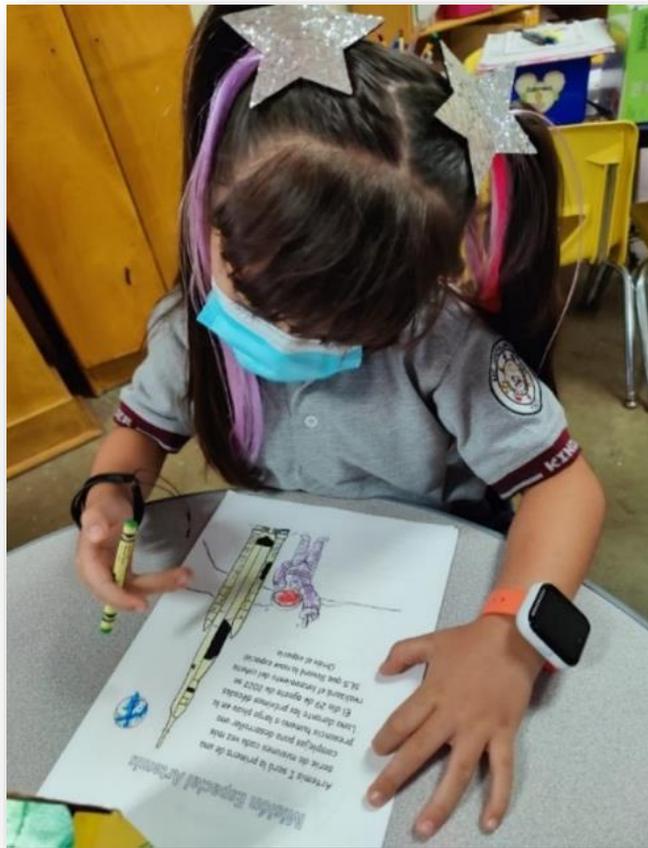
Aprender a lidiar con la adversidad es una parte importante del desarrollo saludable. Sin embargo, aunque las experiencias breves que provocan un nivel de estrés moderado pueden promover el desarrollo, un estado de estrés crónico y continuo en la niñez temprana, causado por la pobreza extrema, un maltrato constante o una depresión materna grave, 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 (Harvard University: Center on the Developing Child, 2015). Una gran cantidad de literatura hoy día provee evidencia de que unas relaciones sólidas y sostenedoras entre los docentes y el aprendiz son fundamentales 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 aproximadamente ocho años 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 (2022), 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 de Kindergarten, Departamento Educación de Puerto Rico, 2003). Por otro lado, Counts (Lugg y Shoo, 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.

Elliot Eisner (según citado en Flinders y Thornton, 2006), 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 con esto se sustenta la **educación diferenciada**, en la que el maestro debe tener ojo crítico para identificar las fortalezas de cada estudiante. Este autor considera 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.

Por su parte, Weinstein y Fantini (1970), en el 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 les 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 ayudar al aprendiz a lidiar con sus ansiedades y miedos para que pueda alcanzar sus metas.

Finalmente, Noddings (2003) propone que debe haber 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 en la importancia de la equidad, pues hay que brindarle a cada individuo lo que realmente necesita y no lo mismo para todos.



CONTENIDO DEL PROGRAMA PARA LA NIÑEZ TEMPRANA/ HERRAMIENTAS CURRICULARES

El Programa de Educación para la Niñez 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. Está comprometido en apoyar el desarrollo integral y el aprendizaje auténtico para la formación de un ciudadano con calidad de vida respetando las particularidades individuales. Este fomenta la conciencia propia, los valores, la empatía, el amor propio, la adaptabilidad y el bienestar de los educandos.

De esta manera, la naturaleza integradora e interdisciplinaria del currículo provee los elementos necesarios para convertir el salón en un laboratorio dinámico y pertinente para la vida en comunidad. La convivencia diaria es la constante donde se recrean actividades estimulantes, creativas, divertidas y enriquecedoras que le permiten a la niñez construir conocimiento y presentarlo mientras se explora el ambiente físico y social. Nos dirigimos a educar mediante la atención de su dimensión social, física, emocional, creativa, lingüística, y cognoscitiva, utilizando un currículo integrado que garantice el desarrollo de las capacidades y los talentos de los estudiantes a través de experiencias que propicien la investigación, la creatividad, la solución de problemas, el desarrollo del lenguaje y el humanismo. Entendemos que el desarrollo óptimo del alumno requiere su participación en actividades y experiencias que promuevan el análisis, el diálogo y, especialmente, la reflexión. Nos aseguraremos de tener estudiantes exitosos, ávidos por aprender, deseosos de continuar sus estudios en la escuela y dispuestos a recordar sus primeras lecciones en la etapa de educación temprana. En esencia, el niño de edad temprana desarrolla sus dimensiones sociales y emocionales al:

- expresar sus ideas y sentimientos;
- trabajar de forma cooperativa;
- dialogar con sus compañeros para resolver situaciones;
- establecer relaciones interpersonales;
- aceptar las diferencias de los demás;
- apreciar su patrimonio histórico-cultural;
- disfrutar al jugar;
- ser tolerante;
- compartir y cooperar con sus compañeros;
- establecer normas al jugar;
- participar en juegos;
- desarrollar el sentido del humor;
- establecer diferencias entre lo correcto y lo incorrecto;
- reconocer su responsabilidad como ciudadano;
- explorar el ambiente con responsabilidad;

- emitir comentarios con respeto;
- respetar las expresiones de sus pares;
- convivir con los demás sin mostrar un trato discriminatorio;
- visualizar la posición de los otros para intentar encontrar soluciones no violentas a situaciones conflictivas;
- participar en actividades con otros para compartir decisiones;
- resolver problemas y conflictos; y
- conocer sus derechos y deberes.

El educador de la niñez tiene que ser un facilitador de experiencia que propicie el desarrollo social y emocional, lo cual permitirá que el niño logre su desarrollo óptimo de sus dimensiones cognoscitivas, lingüística, creativa y física. En nuestra sociedad, la niñez se enfrenta a cambios que constantemente trastocan los valores. La educación debe estar dirigida a propiciar en los niños el pensamiento crítico ante las situaciones que enfrentan para lograr crear una conciencia cívica y ética, y la escuela, ante este reto, tiene el deber de propiciar actividades dirigidas a fortalecer las destrezas de convivencia armónica. Esto se inicia desde los primeros años de vida. Estas competencias se van fomentando en las primeras experiencias escolares y se desarrollan paulatinamente a lo largo de los años. Esto conlleva un proceso analítico-crítico para que cada estudiante encuentre o construya su espacio en la sociedad. Este proceso social tiene que estar en armonía con las aspiraciones de que cada niño aprenda, se conozca, se acepte, explore y descubra su yo. De ahí parte a la transformación del entorno que le rodea, lo cual le permite ser solidario, cívico, democrático y ético ante los demás. (Marco Conceptual de Kindergarten, Departamento de Educación, 2003).

Descripción del proceso de transición

La transición es el proceso que enfrenta la niñez entre el hogar y el ambiente educativo o dentro del mismo ambiente educativo con un nuevo escenario. Esta no puede ser ajena a las múltiples dimensiones del desarrollo de los aprendices. Fabián y Dunlop (2007) definen *transición* como 'el cambio que hacen los niños de un lugar o fase de la educación a otro a lo largo 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. Estos 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 esta 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 que las necesidades de los aprendices se cumplan adecuadamente (Burlkeley y Fabian, 2006). Dentro del proceso de adaptación, que es inherente a las transiciones, estas versen 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 preparados para lo que la transición pueda traer (Firth, Couch y Everiss, 2009; citado por Fiuza y Sierra, 2014). Puesto que el proceso de transición 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 pueden catalogarse como grandes o pequeñas. Las transiciones pequeñas incluyen el pasar de la hora del juego a la de limpieza, lavarse las manos antes de comer la merienda o jugar al aire libre a regresar al salón de clases. Las transiciones grandes incluyen 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 u hogar y el cambio de un escenario educativo a uno nuevo, como 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, 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, estos 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 preparado?” Además, algunas familias que han desempeñado un papel de liderazgo en el aprendizaje de su 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 y 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 integra, 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 (LoCasale, Mashburn, Downer, y Pianta, 2008), experimentarán menos estrés durante dicho inicio y demostrarán un crecimiento académico mayor durante el año escolar (Ahtola et al., 2011; Schulting, Malone, y 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, un mayor conocimiento de la lengua durante estos periodos y un mejor desempeño a lo largo del proceso escolar (Barnard, 2004; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen, y Sekino, 2004; Rimm Kaufman, Pianta, Cox, y Bradley, 2003). En resumen, los niños se desempeñan mejor tanto social como académicamente en el nivel si cuentan con una mayor estabilidad en sus entornos escolares y en las relaciones con los adultos en dichos entornos (Curby, Rimm-Kaufman, y Ponitz, 2009; Tran y Winsler, 2011).

Los aprendices que hacen procesos de transición educativos exitosos cuentan con el apoyo y el 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 y Niles, 2004). Por tanto, el adulto tiene que propiciar continuamente actividades de transición apropiadas al nivel y la 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 por realizar, si fuera necesario. Estas transiciones deben tener como

centro al estudiante, partiendo de las particularidades individuales, los intereses, y los estilos de aprendizaje.

En el proceso de transición existen cuatro (4) conexiones importantes que considerar según el acuerdo intergubernamental del Departamento de Educación (2016):

- Aprendiz-escuela
 - Ayudar a la niñez a familiarizarse con el entorno educativo y su personal.
- Familia-escuela
 - Fomentar la colaboración de la familia en la escuela y con el proceso de transición.
- Escuela-escuela
 - Ofrecer a la niñez experiencias estables de calidad en el ambiente educativo a lo largo del tiempo.
- Comunidad-escuela
 - Facilitar el proceso de transición dentro de la comunidad.

Importancia de procesos de transición

- Se agilizan los procesos.
- Se desarrolla una comunicación eficaz entre los adultos de ambos ambientes.
- Se establecen relaciones interpersonales positivas.
- Se atienden mejor las necesidades y el interés del estudiante.
- Se detectan servicios para ofrecer.
- Se adapta mejor el aprendiz.

Es importante que toda persona involucrada en la transición sea consciente de la importancia y el proceso por el que atraviesa la niñez en edad temprana. En 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, en la que el afecto entre ambas partes es el componente esencial. Las familias y los encargados de estos aprendices conciben el proceso de transición como un momento de corta duración en la vida de sus hijos, en el que 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 los 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 en 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 la cultura de estos. Algunas actividades que se pueden llevar a cabo en un proceso de transición son:

- Visita de maestros al nuevo escenario educativo o del próximo nivel, en el caso del nivel primario
- Integrar actividades entre ambos escenarios educativos
- Visita al próximo escenario educativo para conocer al educador y su personal, y para visitar las instalaciones de este, entre otros
- Dramatizaciones
- Lectura de textos informativos (sobre el crecimiento, los servicios de la comunidad, mis deberes y responsabilidades)
- Lectura de cuentos (transición, cambios, metas, entre otros)
- Visita del aprendiz al ambiente donde está el docente que lo recibirá

Contenido curricular

El Programa para la Niñez Temprana del Departamento de Educación describe el contenido curricular de la siguiente manera:

Infantes, andarines y maternas

- Se basa en el marco teórico cognoscitivo-interaccionista. El énfasis mayor es crear un individuo independiente, deseoso de aprender a lo largo de toda su vida, capaz de construir su conocimiento y desarrollar destrezas de comunicación y una capacidad creadora que lo capaciten para ser exitoso en nuestra sociedad. Se deben brindar experiencias enriquecedoras que permitan al niño construir su conocimiento a través de diversas estrategias.

Prekínder y kínder

- El currículo se fundamentará en prácticas instruccionales apropiadas a la edad y el desarrollo de los estudiantes, tomando en cuenta que estos ingresan a la escuela con diferentes conocimientos, habilidades y experiencias. La integración curricular y la instrucción diferenciada se utilizarán como estrategias principales de enseñanza. Esta se desarrollará en una modalidad multidisciplinaria en la cual el contenido de las materias básicas y complementarias se combinan por medio de un tema generador para propiciar que el conocimiento sea significativo y pertinente para los estudiantes.

Primero a tercer grado

- El currículo se fundamentará en los estándares y expectativas de cada grado, según establecido por los programas de Español, Estudios Sociales, Matemáticas, Ciencias e Inglés, entre otros, para que los estudiantes logren convertirse en lectores y escritores eficaces y dominen conceptos y procesos matemáticos, científicos y sociales. La integración curricular y la instrucción diferenciada se utilizarán como estrategias principales de enseñanza a tono con las etapas del desarrollo, los diferentes estilos de aprendizaje o las inteligencias múltiples, las necesidades y los intereses de los estudiantes.

Temas transversales

Los temas transversales son un conjunto de contenidos de enseñanza que se integran a las diferentes disciplinas académicas y se abordan desde todas las áreas del conocimiento. Se denominan así porque atraviesan cada una de las áreas del currículo escolar y etapas educativas. Ofrecen una oportunidad de globalizar la enseñanza y de realizar una verdadera programación interdisciplinaria (Yus, 1996). Estos constituyen una oportunidad para que el estudiantado desarrolle una actitud reflexiva y crítica frente a asuntos relevantes. Los temas transversales deben abordarse y desarrollarse en todos los niveles en una perspectiva de reflexión-acción. Por otro lado, los temas transversales contribuyen a alcanzar propósitos cognitivos y actitudinales.

Los temas transversales pueden desarrollarse desde una triple perspectiva (Lacalle, 1997): integrarse de forma contextualizada y coherente en los procesos didácticos comunes de las diferentes áreas; crear ocasionalmente situaciones especiales interdisciplinarias en cuanto a aspectos relacionados con los contenidos de los temas transversales; y contextualizar un asunto relevante desde la perspectiva de uno o varios temas transversales.

El Departamento de Educación de Puerto Rico ha identificado seis temas transversales, que se mencionan y describen a continuación (Ver anejo 1):

Nuevos Temas Transversales 2022



Equidad y respeto entre todos los seres humanos - La integración de este tema transversal en el currículo del DEPR es un medio para prevenir la violencia en cualquiera de sus manifestaciones. Su integración permitirá transformar los contenidos e implementar las estrategias y las prácticas curriculares que permiten proveer unos servicios educativos que promuevan la equidad y el respeto entre todos los seres humanos. De esta manera, cada espacio de trabajo en las escuelas (salones de clases, oficinas, comedor escolar, patio) se convierte en el microcosmos de esa sociedad inclusiva deseada, un lugar donde se enseña (en forma directa o por modelaje), a todos los estudiantes, a procurar el bienestar colectivo y a aprender de la pluralidad humana y con esta.

Identidad cultural e interculturalidad - Este tema transversal tiene dos componentes: (1) identidad cultural, que se relaciona con el conocimiento y la valoración de la historia y la cultura de nuestro país en todas sus manifestaciones y su diversidad; (2) la interculturalidad, que intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, para reconocer la igualdad y la importancia de todas las culturas y las personas que individual o colectivamente las representan con el fin de construir una convivencia de respeto y de legitimidad. Martínez (2006) señala que la interculturalidad es aquella que afirma que la diversidad o pluralidad no es característica exclusiva de aquellos grupos provenientes de fuera o de minorías, sino que igualmente se encuentra en nuestra sociedad particular.

Educación para la concienciación ambiental y ecológica - La educación para la concienciación ambiental y ecológica es un proceso que dura toda la vida y que tiene como objetivo sensibilizar a nuestros niños y jóvenes para que desarrollen conocimientos, actitudes y valores hacia el medio ambiente con el objetivo de asumir un compromiso de acciones y responsabilidades que tengan por fin el uso racional de los recursos. El objetivo es lograr un desarrollo adecuado y sostenible. El único actor del ambiente que tiene la posibilidad de orientar sus acciones voluntariamente es el ser humano. Por lo tanto, en él se centra la responsabilidad de promover un cambio cultural ligado a una nueva perspectiva ético-ambiental de la humanidad, que puede ser la única salida a esta crisis desde un nuevo enfoque educativo (Villalobos, 2009).

Emprendimiento e innovación - El emprendimiento y la innovación se caracterizan por desarrollar en las personas capacidades para crear a partir de significados, de plantear problemáticas y situaciones que permitan aprender a generar la solución a los problemas a base de las emociones, la creatividad, las actitudes, los valores personales, entre otras. Ello permite adecuarse a un contexto y aprovechar las oportunidades que este brinda. (Rodríguez y Vega, 2015). Se busca que emprender sea algo cotidiano, se desea que nuestros niños y jóvenes emprendan e innoven día a día, que pasen por los procesos de planificar, organizar, presupuestar, ejecutar, monitorear, controlar, pero, sobre todo, de proyectar y demostrar compromiso.

Promoción de la salud - La Organización Mundial de la Salud define la educación para la salud como cualquier combinación de actividades de información y educación que lleve a una situación en que la gente desee estar sana, sepa cómo alcanzar la salud, haga lo que pueda individual y colectivamente para mantener la salud y busque ayuda cuando la necesite (OMS, 1983). Al educar en salud, se actúa sobre los individuos en la fase de formación física, mental, social, en la que son muy receptivos al aprendizaje y asimilación de nuevos hábitos. La promoción de salud supone, por tanto, que la población se responsabilice e implique activamente en los aspectos de su vida cotidiana y se sirva de distintas "herramientas" destinadas a mejorar la salud, incluida la educación y la información, el desarrollo y la organización comunitarios y las acciones legales y de defensa de la salud.

Tecnología de la información y la comunicación (TIC)- El desarrollo de la sociedad de la información, caracterizada por el uso masivo y creciente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en cada uno de los aspectos de la vida diaria y profesional, y por una fuerte tendencia a la globalización económica y cultural, exige que las personas desarrollen nuevas competencias para poder afrontar con éxito los cambios vertiginosos de nuestra sociedad puertorriqueña y mundial.

Las TIC se han convertido en un eje transversal de toda acción formativa, en la que casi siempre tendrán una triple función: (1) como instrumento facilitador de los procesos de aprendizaje, (2) como herramienta para el proceso de la información y (3) como contenido implícito de aprendizaje. La competencia sobre el uso de las TIC se sustenta, en primer lugar, en la alfabetización digital, en la mediación interactiva propia de los entornos virtuales y redes sociales y en la selección y la producción de conocimiento a partir de la complejidad de datos y grandes volúmenes de información.

Estándares por grado del Programa para la Niñez Temprana

Los estándares anuncian altas expectativas de ejecución para todos los estudiantes (Kendall y Marzano, 1996). Los estándares son afirmaciones en las que se establece el conocimiento medular que debe poseer el estudiante sobre una materia en particular (Association for Supervision and Curriculum Development, 1994).

El currículo del Programa de Educación para la Niñez Temprana está consignado en los Estándares y Expectativas por Grado y el Marco Curricular, entre otras herramientas curriculares (bosquejos temáticos, mapas curriculares, prontuarios, entre otros). Además, abarca documentos legales, reglamentarios o de política pública que pueden influenciar la forma de operacionalizar el currículo oficial.

En el documento Estándares y Expectativas por Grado del Programa de Educación Para la Niñez Temprana (2022), se presentan y se describen los estándares, expectativas e indicadores de cada grado (favor de referirse al documento antes mencionado). A continuación, se mencionan y se describen los estándares:

Infantes (0 – 8 meses)		
Área	Estándar	Descripción
Lenguaje y comunicación El infante desarrolla la habilidad de escuchar y entender el lenguaje para comunicar ideas, pensamientos y sentimientos.	Escucha, Receptividad y Comprensión del Lenguaje	El infante escucha, desarrolla comunicación receptiva y comprensión auditiva.
	Participación en Eventos de Lectura para Interaccionar, Dialogar y Conocer	El infante demuestra interés por el proceso de lectura.
Socioemocional El infante reacciona a los sentimientos de los demás, regula sus propios sentimientos y comportamientos al interactuar con sus pares y comienza a vivir en comunidad.	Interacción y Relaciones Sociales	El infante interacciona con el adulto y sus pares desarrollando relaciones sociales.
	Regula sus Emociones y su Comportamiento	El infante regula sus emociones y su comportamiento para responder a los límites y expectativas.
	Confianza y Seguridad	El infante desarrolla confianza y seguridad para interactuar de manera social y emocional con los adultos y pares.
	Autonomía, Identidad y Pertenencia	El infante demuestra autonomía, identidad y pertenencia al desarrollarse de manera social y emocional con los adultos y pares.
	Cambio y Continuidad	El infante descubre el quehacer de los seres humanos mediante la interacción.
	Conciencia Cívica y Democrática	El infante aprende a convivir en una sociedad democrática a través de la interacción de su microsistema.
Enfoque de aprendizaje El infante desarrolla	Autorregulación Cognitiva	El infante desarrolla habilidad para controlar, dirigir, planificar y modificar su comportamiento, emociones y cogniciones de manera adaptativa.

Infantes (0 – 8 meses)		
Área	Estándar	Descripción
autorregulación.	Iniciativa y Curiosidad	El infante descubre su entorno con iniciativa y curiosidad.
Lógico-matemático El infante desarrolla la comprensión del número, las cantidades y las relaciones en su entorno.	Medición	El infante es capaz de establecer conexiones y relaciones espaciales.
Razonamiento científico El infante desarrolla el conocimiento científico sobre el mundo natural y el mundo físico.	Comprende e Investiga de Manera Científica	El infante comprende e investiga su entorno para aprender.
	Estructura y Niveles de Organización de la Materia	El infante identifica la estructura y los niveles de la materia en el medioambiente.
Perceptual motriz y físico El infante desarrolla su motricidad cuando reconoce, ajusta sus capacidades, habilidades y destrezas y las comparte con los demás.	Dominio del Movimiento	El infante descubre su cuerpo mediante la interacción con su entorno.

Maternales (9-18 meses)		
Área	Estándar	Descripción
Lenguaje y comunicación El maternal desarrolla la habilidad de escuchar y entender utilizando el lenguaje para comunicar ideas, pensamientos y sentimientos.	Escucha, Receptividad y Comprensión del Lenguaje	El maternal escucha, desarrolla comunicación receptiva, expresiva y comprensión auditiva.
	Participación en Eventos de Lectura para Interaccionar, Dialogar y Conocer	El maternal demuestra interés por el proceso de lectura.
Socioemocional El maternal comprende los sentimientos de los demás, controla sus propios sentimientos y comportamientos al llevarse bien con sus compañeros, y es capaz de vivir en una comunidad.	Interacción y Relaciones Sociales	El maternal interacciona con el adulto y sus pares desarrollando relaciones sociales.
	Regula sus Emociones y su Comportamiento	El maternal regula sus emociones y su comportamiento para responderse a sí mismo y a los demás.
	Confianza y Seguridad	El maternal desarrolla confianza y seguridad para interactuar de manera social y emocional con los adultos y pares.
	Autonomía, Identidad y Pertenencia	El maternal demuestra autonomía, identidad y pertenencia al desarrollarse de manera social y emocional con los adultos y pares.
	Cambio y Continuidad	El maternal descubre el quehacer mediante la interacción.
	Conciencia Cívica y Democrática	El maternal aprende a convivir en una sociedad democrática a través de la interacción de su microsistema.
Enfoque de aprendizaje El maternal desarrolla las habilidades y los	Autorregulación Cognitiva	El maternal desarrolla habilidad para controlar, dirigir, planificar y modificar su comportamiento, emociones y cogniciones de manera adaptativa.
	Iniciativa y Curiosidad	El maternal descubre su entorno con iniciativa y curiosidad.

Maternales (9-18 meses)		
Área	Estándar	Descripción
comportamientos para incorporar la autorregulación emocional, conductual y cognitiva, así como la iniciativa, la curiosidad y la creatividad en el aprendizaje.	Imaginación, Inventiva y Expresión Creativa	El maternal desarrolla su imaginación, inventiva y expresión creativa al realizar diversas actividades del diario vivir.
Lógico-matemático El maternal desarrolla la comprensión de números y cantidades, sus relaciones y operaciones, tales como el significado de agregar y quitar.	Numeración y Operación	El maternal es capaz de entender y aplicar los conceptos matemáticos al representar, estimar, realizar cálculos, relacionar números y sistemas numéricos
	Álgebra	El maternal es capaz de realizar y representar operaciones numéricas que incluyen relaciones de cantidad, funciones, análisis de cambios, emplea números, variables y signos para resolver problemas.
	Geometría	El maternal es capaz de identificar formas y dimensiones geométricas, y de utilizar el conocimiento espacial para analizar sus estructuras, características, propiedades y relaciones para entender y descubrir el entorno físico.
	Medición	El maternal es capaz de aplicar correctamente sistemas, herramientas y técnicas de medición al establecer conexiones entre conceptos espaciales y numéricos.
Razonamiento científico El maternal desarrolla el conocimiento científico sobre el mundo natural y el mundo físico.	Comprende e Investiga de Manera Científica	El maternal comprende e investiga su entorno para aprender.
	Estructura y Niveles de Organización de la Materia	El maternal identifica la estructura y los niveles de la materia en el medioambiente.

Maternales (9-18 meses)		
Área	Estándar	Descripción
Perceptual motriz y físico El maternal desarrolla su motricidad mediante el reconocimiento, el ajuste de sus capacidades, las habilidades y las destrezas, y las comparte con los demás.	Dominio del Movimiento	El maternal realiza movimientos de locomoción, manipulación y estabilidad por medio de sí mismo y la ayuda del adulto.
	Comprensión del Movimiento	El maternal aplica conceptos, principios, estrategias y tácticas relacionadas con la ejecución y el movimiento.
	Aptitud Física Personal	El maternal demuestra el conocimiento y las destrezas para alcanzar y mantener un nivel apropiado de actividad física y de condición física.
	Conducta Responsable	El maternal exhibe una conducta responsable respecto a sí mismo.
	Vida Activa Y Saludable	El maternal realiza la actividad física para la salud y el disfrute.

Andarines (19 a 36 meses)		
Área	Estándar	Descripción
Lenguaje y comunicación El andarín desarrolla la habilidad de escuchar y entender al utilizar el lenguaje para comunicar ideas, pensamientos y sentimientos.	Escucha, Receptividad y Comprensión del Lenguaje	El andarín escucha, desarrolla comunicación receptiva y expresiva y comprensión auditiva.
	Participación en Eventos de Lectura para Interaccionar, Dialogar y Conocer	El andarín demuestra interés por el proceso de lectura.
Socioemocional El andarín comprende los sentimientos de los demás, controla sus propios sentimientos y comportamientos al llevarse bien con sus compañeros, y es capaz de vivir en una comunidad.	Interacción y Relaciones Sociales	El andarín interacciona con el adulto y sus pares desarrollando relaciones sociales.
	Regula sus Emociones y su Comportamiento	El andarín regula sus emociones y su comportamiento para responder a los límites y las expectativas.
	Confianza y Seguridad	El andarín desarrolla confianza y seguridad para interactuar de manera social y emocional con los adultos y pares.
	Autonomía, Identidad y Pertenencia	El andarín demuestra autonomía, identidad y pertenencia al desarrollarse de manera social y emocional con los adultos y pares.
	Cambio y Continuidad	El andarín descubre el quehacer de los seres humanos interactuando en sociedad, en el tiempo y a lo largo de este, y desarrolla una perspectiva histórica en el análisis de asuntos que afectan el presente y el futuro.
	Identidad Cultural	El andarín desarrolla los valores de la cultura a partir del conocimiento de sus elementos constitutivos y la práctica y la valoración de sus múltiples expresiones.
Conciencia Cívica y Democrática	El andarín practica y valora los principios que rigen la vida en una sociedad democrática y demuestra cómo la participación es la herramienta fundamental para el desempeño cívico y ciudadano.	

Andarines (19 a 36 meses)		
Área	Estándar	Descripción
Enfoque de aprendizaje El andarín desarrolla las habilidades y comportamientos para incorporar la autorregulación emocional, conductual y cognitiva, así como la iniciativa, la curiosidad y la creatividad en el aprendizaje.	Autorregulación Cognitiva	El andarín desarrolla habilidad para controlar, dirigir, planificar y modificar su comportamiento, emociones y cogniciones de manera adaptativa.
	Iniciativa y Curiosidad	El andarín descubre su entorno con iniciativa y curiosidad.
	Imaginación, Inventiva y Expresión Creativa	El andarín desarrolla su imaginación, inventiva y expresión creativa al realizar diversas actividades del diario vivir.
Lógico-matemático El andarín desarrolla la comprensión de números y cantidades, sus relaciones y operaciones, tales como el significado de agregar y quitar.	Numeración y Operación	El andarín es capaz de entender y aplicar los conceptos matemáticos al representar, estimar, realizar cálculos, relacionar números y sistemas numéricos.
	Álgebra	El andarín es capaz de realizar y representar operaciones numéricas que incluyen relaciones de cantidad, funciones, análisis de cambios, emplea números, variables y signos para resolver problemas.
	Geometría	El andarín es capaz de identificar formas y dimensiones geométricas y de utilizar el conocimiento espacial para analizar sus estructuras, características, propiedades y relaciones con el fin de entender y descubrir el entorno físico.
	Medición	El andarín es capaz de aplicar correctamente sistemas, herramientas y técnicas de medición al establecer conexiones entre conceptos espaciales y numéricos.

Andarines (19 a 36 meses)		
Área	Estándar	Descripción
Razonamiento científico El andarín desarrolla el conocimiento científico sobre el mundo natural y el mundo físico.	Comprende e Investiga de Manera Científica	El andarín comprende e investiga su entorno para aprender.
	Estructura y Niveles de Organización de la Materia	El andarín identifica la estructura y los niveles de la materia en el medioambiente.
	Interacciones y Energía	El andarín identifica las interacciones y la energía en su entorno.
Perceptual motriz y físico El andarín desarrolla la habilidad de interactuar con el ambiente utilizando sus sentidos y las destrezas matrices.	Dominio del Movimiento	El andarín ejecuta movimientos de locomoción, manipulación y estabilidad por medio de sí mismo.
	Comprensión del Movimiento	El andarín aplica conceptos, principios, estrategias y tácticas relacionadas con la ejecución y el movimiento
	Aptitud Física Personal	El andarín demuestra el conocimiento y las destrezas para alcanzar y mantener un nivel apropiado de actividad física y de condición física.
	Conducta Responsable	El andarín exhibe una conducta personal y social responsable respecto a sí mismo y hacia otros.
	Vida Activa y Saludable	El andarín reconoce el valor de participar en la actividad física para la salud, el disfrute, el reto, la autoexpresión y la interacción social.

Prekindergarten		
Área del desarrollo	Estándar	Descripción
Enfoque de aprendizaje	Autorregulación Emocional y Conductual	El estudiante desarrolla habilidad para controlar, dirigir, planificar y modificar su comportamiento, emociones y cogniciones de manera adaptativa.
	Iniciativa y Curiosidad	El estudiante descubre su entorno con iniciativa y curiosidad.
	Imaginación, Inventiva y Expresión Creativa	El estudiante desarrolla su imaginación, inventiva y expresión creativa al realizar diversas actividades del diario vivir.
Lingüístico	Comprensión Auditiva y Expresión Oral	El estudiante, mediante el dominio de las artes de escuchar y hablar, comprende y produce, con corrección y claridad, discursos orales que promueven el mutuo entendimiento al adaptar el lenguaje según el contexto.
	Lectura de Textos Literarios e Informativos	El estudiante, mediante el dominio de los cinco componentes lingüísticos, examina, organiza y evalúa información de textos literarios e informativos para construir un significado del texto y desarrollar el pensamiento crítico.
	Escritura y Producción de Textos	El estudiante explora la escritura para producir textos y comunicar ideas, conceptos, experiencias, valores, sentimientos y emociones.
	Dominio de la lengua	El estudiante demuestra dominio de las normas gramaticales y ortográficas del español al producir con corrección discursos orales y escritos claros, coherentes y cohesivos.
Socioemocional	Interacción y Relaciones Sociales	El estudiante interactúa con el adulto y sus pares desarrollando relaciones sociales.
	Expresión y Manejo de Emociones	El estudiante demuestra habilidad de comprender y manejar las emociones.
	Desarrollo Personal	El estudiante afirma los valores de la persona a partir del conocimiento de las características del desarrollo humano, de la inserción social y de la participación ciudadana.

Prekindergarten		
Área del desarrollo	Estándar	Descripción
	Sentido Sociocultural	El estudiante desarrolla los valores de la cultura a partir del conocimiento de sus elementos constitutivos y la práctica y la valoración de sus múltiples expresiones.
Desarrollo Lógico-matemático	Numeración y Operación	El estudiante es capaz de entender y aplicar los conceptos matemáticos al representar, estimar, realizar cálculos, relacionar números y sistemas numéricos.
	Medición	El estudiante es capaz de aplicar correctamente sistemas, herramientas y técnicas de medición al establecer conexiones entre conceptos espaciales y numéricos.
	Geometría	El estudiante es capaz de identificar formas y dimensiones geométricas y de utilizar el conocimiento espacial para analizar sus estructuras, características, propiedades y relaciones, con el fin de entender y descubrir el entorno físico.
	Álgebra	El estudiante es capaz de realizar y representar operaciones numéricas que incluyen relaciones de cantidad, funciones, análisis de cambios, emplea números, variables y signos para resolver problemas.
	Análisis de Datos y Probabilidad	El estudiante es capaz de aplicar diferentes métodos de recopilación, organización, interpretación y representación de datos para describir, hacer inferencias, predicciones, llegar a conclusiones y tomar decisiones.
Desarrollo de Razonamiento científico	Ingeniería y Tecnología	El estudiante estudia y utiliza las prácticas de ciencias e ingeniería en el diseño y la construcción de prototipos para solucionar problemas a partir de evidencia científica.
	Ciencias Biológicas	El estudiante estudia los procesos de la vida, e investiga sobre el origen, las propiedades y las características de los organismos vivos y su interacción con el ambiente.
	Ciencias Físicas	El estudiante estudia la relación entre velocidad, movimiento y fuerza en la materia, así como las propiedades de las ondas, que explican sus interacciones con la energía.
	Ciencias Terrestres y del Espacio	El estudiante estudia el conjunto de disciplinas que se relacionan con los procesos que ocurren en el planeta Tierra y la interacción de este con el universo.

Prekindergarten		
Área del desarrollo	Estándar	Descripción
Desarrollo Creativo	Artes Visuales	El estudiante explora los conceptos de las artes visuales.
	Música	El estudiante explora conceptos musicales y la expresión musical.
	Teatro	El estudiante explora los conceptos de la dramatización y el teatro.
	Danza	El estudiante explora conceptos de baile y movimiento.
Desarrollo Físico	Destrezas Manipulativas	El estudiante desarrolla las habilidades que implican el uso de los músculos o partes del aparato locomotor relativamente grandes, como las piernas, los brazos y el tronco. Además, desarrolla su motricidad fina al realizar movimientos controlados con las manos, los pies, la muñeca, los dedos de las manos y los pies.
	Orientación Espacial/ Conciencia Corporal	El estudiante desarrolla su esquema corporal. Maneja y domina el cuerpo en el espacio.
Salud Escolar	Factores Protectores de la Salud Personal	El estudiante reconoce la importancia de los factores protectores de la salud e identifica medidas para la protección de la salud integral y la seguridad personal, familiar y de la comunidad, además de demostrar habilidad para tomar decisiones responsables en la prevención de enfermedades, accidentes y desastres.
	Prevención de Violencia y Uso de drogas	El estudiante fortalece sus relaciones interpersonales mediante el manejo adecuado de sus emociones para prevenir la violencia. Desarrolla las destrezas necesarias para prevenir el uso de sustancias reconociendo sus efectos en la salud integral.
	Desarrollo Humano y Salud Sexual	El estudiante demuestra conocimiento de los cambios que ocurren durante el crecimiento y desarrollo humano, así como el desarrollo, las destrezas y las actitudes positivas para la toma de decisiones responsables y el mantenimiento de la salud sexual.
	Estándar 4 Nutrición y aptitud física	El estudiante es capaz de reconocer la manera de alimentarse saludablemente y de desarrollar las destrezas necesarias para adoptar estilos de vida saludables.

Kindergarten		
Materia	Estándar	Descripción
Español	Comprensión Auditiva y Expresión Oral	El estudiante, mediante el dominio de las artes de escuchar y hablar, comprende y produce, con corrección y claridad, discursos orales que promueven el mutuo entendimiento al adaptar el lenguaje según el contexto.
	Dominio de la lengua	El estudiante demuestra dominio de las normas gramaticales y ortográficas del español al producir con corrección discursos orales y escritos claros, coherentes y cohesivos.
	Escritura y Producción de Textos	El estudiante es capaz de seguir procesos recursivos e interactivos de escritura para seleccionar, analizar y organizar sus ideas con el objetivo de producir textos literarios e informativos que comuniquen ideas, conceptos, experiencias, valores, sentimientos y emociones de forma clara, precisa, coherente y cohesiva, mientras demuestra dominio de la lengua.
	Lectura de Textos Literarios e Informativos	El estudiante, mediante el dominio de los cinco componentes lingüísticos, examina, organiza y evalúa información de textos literarios e informativos para construir un significado del texto y desarrollar el pensamiento crítico.
Estudios Sociales	Cambio y continuidad	Estudia la vida de las sociedades en el contexto de los cambios y las transformaciones que se producen con el paso del tiempo.
	Personas, Lugares y Ambiente	Analiza la interacción entre las personas, los lugares, las regiones y el ambiente, y desarrolla la habilidad para aplicar y modificar perspectivas geográficas que afectan la vida del ser humano.
	Identidad cultural	Desarrolla los valores de la cultura a partir del conocimiento de sus elementos constitutivos y la práctica y la valoración de sus múltiples expresiones. Desarrolla un sentido de identidad propia y un concepto adecuado de sí mismo a partir de la afirmación de los valores de su cultura y su pueblo.
	Producción, Distribución y Consumo	Examina y plantea cómo se organizan las sociedades humanas para producir, intercambiar y consumir bienes y servicios, y desarrolla habilidad para generar

Kindergarten		
Materia	Estándar	Descripción
		decisiones económicas eficaces tanto en el plano personal como en el ámbito colectivo.
	Conciencia Cívica y Democrática	Practica y valora los principios que rigen la vida en una sociedad democrática, y demuestra cómo la participación es la herramienta fundamental para el desempeño cívico y ciudadano.
	Conciencia global	Evidencia con su comportamiento que es consciente de la diversidad de responsabilidades que tiene como miembro de una comunidad mundial.
	Sociedad Científica y Tecnológica	Explica cómo el conocimiento integrado que proporcionan las ciencias sociales, las ciencias naturales y la tecnología ayudan al desarrollo y adelanto de la sociedad y al progreso colectivo.
	Desarrollo Personal	Afirma los valores de la persona a partir del conocimiento de las características del desarrollo humano, de la inserción social y de la participación ciudadana
Desarrollo Lógico-matemático	Numeración y Operación	El estudiante es capaz de reconocer y aplicar los conceptos matemáticos al representar, estimar, realizar cálculos, relacionar números y sistemas numéricos para resolver problemas matemáticos y de la vida diaria.
	Medición	El estudiante es capaz de aplicar sistemas, herramientas y técnicas de medición con precisión, y establece conexiones entre conceptos espaciales y numéricos.
	Geometría	El estudiante es capaz de identificar formas y dimensiones geométricas, y de utilizar el conocimiento espacial a fin de analizar sus estructuras, características, propiedades y relaciones para reconocer y descubrir el entorno físico.
	Álgebra	El estudiante es capaz de realizar y representar operaciones numéricas que incluyen relaciones de cantidad, funciones, análisis de cambios, emplea números, variables y signos para resolver problemas matemáticos y de la vida diaria.
	Análisis de Datos y Probabilidad	El estudiante es capaz de aplicar diferentes métodos de recopilación, organización, interpretación y representación de datos para describir, hacer inferencias,

Kindergarten		
Materia	Estándar	Descripción
		predicciones, llegar a conclusiones y tomar decisiones.
Ciencias	Ingeniería y Tecnología	Estudia y aplica las prácticas de ciencias e ingeniería en el diseño y la construcción de prototipos, para solucionar problemas a partir de evidencia científica.
	Ciencias Biológicas	Estudia e investiga los procesos de la vida; así como el origen, las propiedades y las características de los organismos vivos y su interacción con el ambiente.
	Ciencias Físicas	Estudia la materia, sus propiedades, sus cambios y su relación entre velocidad, movimiento y fuerza; así como el comportamiento de las ondas, al explicar sus interacciones con la energía.
	Ciencias Terrestres y del Espacio	Estudia y comprende el conjunto de disciplinas que se relaciona con los procesos que ocurren en el planeta Tierra, y la interacción de este con el universo.

Primero a Tercer grado		
Materia	Estándar	Descripción
Español	Comprensión Auditiva y Expresión Oral	El estudiante, mediante el dominio de las artes de escuchar y hablar, comprende y produce, con corrección y claridad, discursos orales que promueven el mutuo entendimiento al adaptar el lenguaje según el contexto.
	Lectura de Textos Literarios e Informativos	El estudiante, mediante el dominio de los cinco componentes lingüísticos, examina, organiza y evalúa información de textos literarios e informativos para construir un significado y desarrollar el pensamiento crítico.
	Dominio de la lengua	El estudiante demuestra dominio de las normas gramaticales y ortográficas del español al producir con corrección discursos orales y escritos claros, coherentes y cohesivos.
	Escritura y Producción de Textos	El estudiante es capaz de seguir procesos recursivos e interactivos de escritura para seleccionar, analizar y organizar sus ideas con el objetivo de producir textos literarios e informativos que comuniquen ideas, conceptos, experiencias, valores, sentimientos y emociones de forma clara, precisa, coherente y cohesiva, mientras demuestra dominio de la lengua.
Estudios Sociales	Cambio y continuidad	Estudia la vida de las sociedades en el contexto de los cambios y las transformaciones que se producen con el paso del tiempo.
	Personas, Lugares y Ambiente	Analiza la interacción entre las personas, los lugares, las regiones y el ambiente, y desarrolla la habilidad para aplicar y modificar perspectivas geográficas que afectan la vida del ser humano.
	Identidad cultural	Desarrolla los valores de la cultura a partir del conocimiento de sus elementos constitutivos y la práctica y la valoración de sus múltiples expresiones. Desarrolla un sentido de identidad propia y un concepto adecuado de sí mismo a partir de la afirmación de los valores de su cultura y su pueblo.
	Producción, Distribución y Consumo	Examina y plantea cómo se organizan las sociedades humanas para producir, intercambiar y consumir bienes y servicios, y desarrolla habilidad para generar decisiones económicas eficaces tanto en el plano personal como en el ámbito colectivo.

Primero a Tercer grado		
Materia	Estándar	Descripción
	Conciencia Cívica y Democrática	Practica y valora los principios que rigen la vida en una sociedad democrática, y demuestra cómo la participación es la herramienta fundamental para el desempeño cívico y ciudadano.
	Conciencia global	Evidencia con su comportamiento que es consciente de la diversidad de responsabilidades que tiene como miembro de una comunidad mundial.
	Sociedad Científica y Tecnológica	Explica cómo el conocimiento integrado que proporcionan las ciencias sociales, las ciencias naturales y la tecnología ayudan al desarrollo y adelanto de la sociedad y al progreso colectivo.
	Desarrollo Personal	Afirma los valores de la persona a partir del conocimiento de las características del desarrollo humano, de la inserción social y de la participación ciudadana.
Matemáticas	Numeración y Operación	El estudiante es capaz de reconocer y aplicar los conceptos matemáticos al representar, estimar, realizar cálculos, relacionar números y sistemas numéricos para resolver problemas matemáticos y de la vida diaria.
	Medición	El estudiante es capaz de aplicar sistemas, herramientas y técnicas de medición con precisión, y establece conexiones entre conceptos espaciales y numéricos.
	Geometría	El estudiante es capaz de identificar formas y dimensiones geométricas, y de utilizar el conocimiento espacial a fin de analizar sus estructuras, características, propiedades y relaciones para reconocer y descubrir el entorno físico.
	Álgebra	El estudiante es capaz de realizar y representar operaciones numéricas que incluyen relaciones de cantidad, funciones, análisis de cambios, emplea números, variables y signos para resolver problemas matemáticos y de la vida diaria.
	Análisis de Datos y Probabilidad	El estudiante es capaz de aplicar diferentes métodos de recopilación, organización, interpretación y representación de datos para describir, hacer inferencias, predicciones, llegar a conclusiones y tomar decisiones.

Primero a Tercer grado		
Materia	Estándar	Descripción
Ciencias	Ingeniería y Tecnología	Estudia y aplica las prácticas de ciencias e ingeniería en el diseño y la construcción de prototipos para solucionar problemas a partir de evidencia científica
	Ciencias Biológicas	Estudia e investiga los procesos de la vida; así como el origen, las propiedades y las características de los organismos vivos y su interacción con el ambiente.
	Ciencias Físicas	Estudia la materia, sus propiedades, cambios y su relación entre velocidad, movimiento y fuerza; así como el comportamiento de las ondas, al explicar sus interacciones con la energía.
	Ciencias Terrestres y del Espacio	Estudia y comprende el conjunto de disciplinas que se relacionan con los procesos que ocurren en el planeta Tierra, y la interacción de este con el universo.



Planificación adaptada a la taxonomía de Bloom

La taxonomía enunciada por Benjamín Bloom “tiene como propósito facilitar a los docentes la evaluación del nivel cognitivo adquirido por los estudiantes en sus procesos de aprendizaje” (Cuenca, Álvarez, Ontaneda, 2021, p. 1). Bloom establece seis habilidades de pensamiento: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. “El desempeño en cada nivel depende del estudiante en el nivel o los niveles precedentes” (Cuenca, Álvarez, Ontaneda, 2021, p. 13).

En el nivel de conocimiento, el estudiantado recuerda y reconoce la información en la misma forma en que se le enseña. En el nivel de comprensión se esclarece e interpreta la información en base del conocimiento adquirido previamente. En el nivel de aplicación se utiliza la información para la solución de problemas. En el nivel de análisis se clasifican y relacionan los conocimientos. En el nivel de síntesis se integran y combinan las ideas con el fin de desarrollar planes y propuestas sobre el conocimiento adquirido. Finalmente, el nivel de evaluación busca que el estudiantado valore y evalúe críticamente el conocimiento.

Proceso de Planificación de la Enseñanza

En el currículo, se encuentran todas las experiencias educativas que se organizan para los niños 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 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 de lectoescritura, estudios sociales, ciencias, matemáticas, la música y las artes.

Los maestros utilizan el currículo y el conocimiento sobre el aprendiz para planificar experiencias e interactuar con estos de manera pertinente y cautivante e intencionada, ayudan a establecer conexiones entre las experiencias de aprendizaje, integran 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 con el fin de compartir información y trabajar juntos para asegurar la continuidad y la coherencia entre las experiencias educativas en cada nivel.

En la planificación, el docente tiene que considerar el *qué*, el *cómo*, el *cuándo*, el *para qué*, el *dónde* y a *quién* se enseña. Considerar estos elementos, es el primer paso del proceso de planificación estratégica de la enseñanza. Esta requiere tener una visión longitudinal (prever el futuro) de hacia *dónde* se quiere dirigir la enseñanza para dotar a los estudiantes de los conocimientos, destrezas y actitudes, a fin de desarrollar las competencias del *Perfil del estudiante graduado de la escuela superior de Puerto Rico* (IDEPCo, 2012). Esto con el propósito de desarrollar, por medio de planes de unidades y guías semanales, las actividades de enseñanza necesarias para lograrlo.

La planificación de la enseñanza es un proceso continuo, analítico y comprensivo que requiere trazar planes que incluyen decisiones y acciones sobre *qué* se enseñará y *cómo* se evaluará lo enseñado a partir de los objetivos propuestos mediante la utilización de estrategias basadas en evidencia, así como las técnicas y actividades que se desprenden de estas. Por esto, enseñar es una actividad con intenciones. Las intenciones de la enseñanza son responsabilidad del educador, quien es un mediador de aprendizajes, pero también de la sociedad. Como responsabilidad del docente, el acto de enseñar tiene un carácter moral y social. En su carácter

moral, el maestro está obligado a asumir una postura comprometida con el qué, cómo y para qué se enseña. Por tanto, la enseñanza nunca puede ejercerse desde una perspectiva neutral, ya que al enseñar siempre se está transmitiendo una manera de ver y de estar en el mundo. El maestro como facilitador influye sobre sus estudiantes con el objetivo de producir un cambio para transformar.

La planificación estratégica de la enseñanza es un proceso mediante el cual el maestro, guiado por los aprendizajes que se propone alcanzar con sus estudiantes, organiza contenidos de aprendizaje de manera tal que puedan enseñarse, según unos criterios, de la forma más **eficaz** posible. Además, es un proceso anticipado de selección y organización que conduce explicativamente el proceso de enseñanza – aprendizaje, el cual debe ser contextualizado, potencial, significativo y diferenciado para atender la diversidad de estudiantes según su subgrupo y estilo de aprendizaje, que se desarrollará en la escuela, más específicamente en el salón de clases. Su propósito es ampliar conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes, e involucrar al estudiante en un proceso dirigido a descubrir y vincular las ideas con las experiencias, los temas con la práctica y el análisis con los conocimientos. Ella influye en lo que los estudiantes aprenden, ya que “transforma el tiempo disponible y los materiales del currículo en actividades, tareas y trabajos para los estudiantes” (Woolfolk, 2014, p. 512).

Para lograr una enseñanza excelente se debe refinar qué se persigue para evaluar mejor el aprendizaje, clarificar lo que se quiere que el estudiante realice y planificar estratégicamente. Según Woolfolk (2014), la planificación influye en lo que se aprende, ya que permite hacer un buen uso del tiempo lectivo y reducir la incertidumbre. Esta debe ser **flexible** para tener un espacio que permita atender las contingencias que surgen en el entorno dinámico y complejo que es el salón de clases. De igual forma, debe ser **realista**, pues debe tomar en consideración los recursos disponibles, el tiempo para la enseñanza y el nivel de desarrollo de los estudiantes. Asimismo, debe ser **precisa** pues debe expresar claramente qué se pretende alcanzar y cómo se realizará y evaluará. Además, debe ser **pertinente**. Esto implica que se debe ofrecer una enseñanza contextualizada y diferenciada para generar aprendizajes significativos en todos los estudiantes. Finalmente, debe ser **creativa**, pues debe crear satisfacción en el maestro al enseñar y satisfacción en el estudiante al aprender para que así pueda “convertirse en un aprendiz autónomo, capaz de autorregularse y de adquirir habilidades para el estudio independiente, automotivado y permanente” (Díaz- Barriga & Hernández-Rojas, 2010, p. 2).

Concebir la enseñanza como una actividad intencionada, programada y organizada, sin duda, aumenta la probabilidad de que el aprendizaje pueda lograrse. Además, permite ganar la cooperación del estudiante porque “ninguna actividad productiva se puede llevar a cabo en un grupo sin la cooperación de todos sus miembros” (Woolfolk, 2014, p. 472). La planificación de la enseñanza permite crear un ambiente de aprendizaje donde prevalece el orden, la armonía y el respeto, sin limitar la creatividad y los espacios de divergencia. Cuando se ha creado un ambiente de aprendizaje, es decir, se ha ganado la cooperación del grupo, se puede enseñar y se puede transformar lo aprendido para aplicarlo a diversos contextos y situaciones para tomar decisiones,

solucionar problemas y “construir y reconstruir el conocimiento en colaboración con otros” (Díaz-Barriga & Hernández-Rojas, 2010, p. 2).

La planificación de la enseñanza es una actividad inherente al rol docente y una función ineludible del maestro. El maestro, como agente mediador de aprendizajes, conduce a los estudiantes a la construcción del conocimiento y a la adquisición de saberes que le permitan desarrollar las competencias mencionadas en su perfil. Además, es un medio para garantizar el cumplimiento de los principios de orden y sistematización del aprendizaje con el fin de evitar la improvisación y las actuaciones contradictorias. Esta dirige y facilita el desarrollo de los contenidos académicos y la organización de los procesos de aprendizaje que serán desarrollados en una jornada.

En esta se plasma de manera concreta y directamente la interacción de las estrategias de base científica y de los temas transversales con los contenidos, las actividades (inicio, desarrollo y cierre) y el avalúo. Brinda mayor organización al revisar los contenidos, relacionar las actividades, preparar el material, y anticipar situaciones. Asimismo, incluye procedimientos y prácticas que tienen como objetivo concretar las intenciones pedagógicas determinadas en el currículo y adecuarlas a la particularidad de cada escuela, situación docente y diversidad de estudiantes. Por consiguiente, debe responder a las necesidades identificadas de cada subgrupo de estudiantes mediante la enseñanza diferenciada para promover la equidad y el respeto a la diversidad al considerar las necesidades particulares, los estilos de aprendizaje y los recursos humanos y materiales de cada escuela.

La práctica que favorece un aprendizaje y un desarrollo óptimos en la edad temprana se fundamenta tanto en las investigaciones sobre el desarrollo como en el aprendizaje infantil. Estas son la base del conocimiento respecto a la efectividad; la atención y educación temprana. Los educadores eficaces de la edad temprana se basan en todos los principios establecidos para el desarrollo y el aprendizaje infantil, como también en los conocimientos sobre prácticas eficaces, 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 1986, este marco se ha reconocido como una práctica apropiada para el desarrollo. Esta declaración resalta tres tareas difíciles por 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.
- 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. Estas 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 el aprendizaje de los aprendices para la adquisición de nuevas capacidades, habilidades y conocimientos. Este conocimiento ofrece una idea general de las actividades, rutinas e interacciones, entre otros, que serán eficaces 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, con el fin de tomar decisiones apropiadas para el desarrollo de cada uno de ellos (NAEYC, 2009). Específicamente, en las cinco áreas claves (interrelacionadas) de la práctica:

- Crear una comunidad cálida de aprendices.
- Planificar un programa de estudios que logre importantes metas.
- Enseñar para mejorar el desarrollo y el aprendizaje.
- Evaluar el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes.
- Establecer relaciones recíprocas con las familias (Bredenkamp y Coppel, 2009).

Lineamientos para la práctica apropiada para el desarrollo:

- **Una comunidad cálida de aprendices-** En una comunidad de aprendices se provee un entorno físico, social, emocional y cognitivo que protege la salud y la seguridad, y conduce a estudiantes a un desarrollo y un aprendizaje óptimos. 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 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 para proporcionarles un cuidado y una educación sensible y pertinente.
 - Los maestros crean un clima socioemocional positivo para que los niños se sientan psicológicamente seguros y promueven que los niños disfruten del aprendizaje.
 - Los maestros ayudan a los niños 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 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 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 equilibrio entre el descanso, las actividades pasivas y aquellas que requieren mayor movimiento y actividad. Además, aseguran un equilibrio entre las actividades iniciadas por los niños y por la maestra y entre las actividades individuales, en grupos pequeños y en grupos grandes.

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

- **Planificar un currículo dirigido a lograr metas y competencias importantes.**
- **Enseñar para lograr el desarrollo y el aprendizaje** - Las relaciones e interacciones de cada niño con los adultos tienen un impacto determinante en su desarrollo y aprendizaje. Los maestros que utilizan prácticas apropiadas estimulan, facilitan y apoyan el desarrollo y aprendizaje al ofrecer experiencias idóneas para cada individuo

y grupo de niños, e interactúan con estos de manera intencionada. Además, utilizan las siguientes prácticas:

- Se ocupan de conocer bien y mantener relaciones positivas y personales con cada niño y su familia, para comprender mejor sus particularidades, incluidos los valores y prácticas de crianza.
 - Conocen bien las metas y los objetivos de su programa y la manera como el currículo pretende alcanzarlas.
 - Ponen en práctica el currículo para que los niños 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 sostenida de los niños y la interacción de estos con los adultos y con sus pares.
 - Ofrecen a los niños 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 el desarrollo de los niños.
 - Integran una amplia variedad de experiencias, materiales y equipos, y utilizan estrategias de enseñanza para adaptarlas a la diversidad funcional y las particularidades de los niños (capacidades, habilidades, experiencias, necesidades, intereses, entre otros).
- ***Evaluar el desarrollo y aprendizaje de los niños*** - La evaluación del desarrollo y el aprendizaje de los niños 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. Esta es esencial para la planificación, la implementación y para corroborar la eficacia 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 hacerle daño de algún modo a los niños. La evaluación es continua, estratégica e intencionada y se centra en el progreso de los niños hacia los objetivos trazados. Los docentes tienen un sistema para recopilar, interpretar y utilizar la información obtenida de las evaluaciones. Los métodos que estos utilizan son variados y apropiados para cada etapa de desarrollo, toman en cuenta la aportación de las familias y las experiencias de los niños y reconocen la diversidad funcional de estos.
 - ***Establecer relaciones recíprocas con las familias*** - Los profesionales que trabajan con la niñez mantienen una comunicación y una relación colaborativa, recíproca y frecuente con sus padres y madres. Los miembros de la familia son bienvenidos y se proveen oportunidades para su participación en el ambiente escolar. Los maestros reconocen los conocimientos que tienen los padres y madres sobre sus hijos y los involucran como fuente de información. Estos apoyan a la familia para juntos fomentar el desarrollo y aprendizaje de los aprendices.

Planificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje

El currículo de Educación para la Niñez Temprana se describe como uno de naturaleza **integradora**, con un enfoque **ecléctico** que trabaja **estrategias de base científica**. La planificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje es una actividad que se encarga de especificar los fines, objetivos y metas a alcanzar, es definir el qué hacer, qué recursos y estrategias se utilizarán. 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:

- La primera etapa es el diagnóstico, en el que se vinculan las necesidades y fortalezas educativas, las condiciones de aprendizaje y los factores externos que afectan al proceso educativo.
- La segunda es el análisis de la naturaleza del problema, que supone la comprensión integral de la complejidad en la realidad educativa.
- La tercera son 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 para seguir, llega el momento de la implantación, que es la puesta en marcha del planeamiento educativo.

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

Al planificar, el docente tiene que conocer la estrategia de bases científicas que utilizará en Educación para la niñez o el nivel primario (0 a 8 años) y 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, así se le otorga significado.

Durante la planificación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje, los maestros considerarán estrategias de educación diferenciada para los estudiantes que representan subgrupos en la sala de clases, tales como estudiantes de los Programas de Educación Especial y Aprendices del Español como Segundo Idioma e Inmigrantes, sin hogar fijo (*Homeless*), bajo nivel de pobreza, así como los dotados, entre otros. Además, deben considerar la provisión de acomodos y adaptaciones curriculares según requeridos por la naturaleza y las necesidades de cada estudiante.

Planificación para el nivel de 0-36 meses

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.

Planificación para el nivel de prekindergarten y kindergarten

Para la planificación de la enseñanza y la evaluación de aprendizaje en los niveles de prekindergarten y kindergarten, se utilizarán las políticas públicas vigentes en el Departamento de Educación.

Planificación para el nivel de primero a tercer grado

Para la planificación de la enseñanza y la evaluación de aprendizaje en los niveles de primero a tercer grado, se utilizarán las políticas públicas vigentes en el Departamento de Educación.

Entre los documentos utilizados para el proceso de planificación se encuentran los siguientes:

- Plan Comprensivo Escolar (PCEA), que resalta la estrategia del plan
- El Marco Curricular del Programa de Educación para la Niñez o nivel primario
- Cartas circulares:
 - Sobre planificación
 - Sobre evaluación
 - Programas académicos
- Estándares de contenido y expectativas por grado vigentes
- Resultados de las diagnósticas, entrevistas y observaciones
- Informe de progreso por unidad (10, 20, 30 y 40 Semanas)
- Herramientas curriculares
 - Herramienta de alineación curricular
 - Mapas Curriculares y sus anejos
 - Calendario de secuencia
 - Plan de unidad
 - Plan semanal
 - Bosquejos
- *Assessment* y tareas de desempeño

Plan semanal

El **plan semanal** debe presentar una visión *explícita, integral y holística* de lo que se va a enseñar para dotar a los estudiantes de los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarios para ejecutar exitosamente en cada tarea de desempeño o ejecución y en otras evidencias de avalúo. Planificar considerando lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer es lo que se conoce como *planificación inversa* (Wiggins & McTighe, 2005). Según Wiggins (2004), se tiene que diseñar en forma inversa, desde el resultado deseado, porque no se desea el dominio del contenido. El dominio del contenido es un medio para la comprensión del currículo, de los propósitos de la evaluación y de lo que se enseña. Este es el documento de trabajo que evidencia las actividades diarias del docente en la sala de clases. Se diseña tomando en consideración las tareas de desempeño o ejecución.

Según Wiggins (2004), un buen plan se refiere a los pocos aprendizajes clave o medulares y los resultados deseados. Además, sostiene que los mejores planes son, a la vez, útiles y flexibles. Por eso, un plan semanal debe reflejar que se está haciendo algo realizable para que más estudiantes entienden realmente lo que se les pide que aprendan (Wiggins & McTighe, 2005). Este debe contener los estándares, expectativas e indicadores que se enfatizarán cada día y las estrategias académicas basadas en evidencia que fundamentará el desarrollo de las actividades de inicio, desarrollo y cierre, las cuales propician el logro de los objetivos de aprendizajes redactados para cada día. Asimismo, considera y documenta las estrategias de instrucción diferenciada para algunos de los subgrupos.

Por otro lado, los **objetivos de aprendizaje** son enunciados claros y precisos de las metas que se persiguen (Fuentes, 2012 y Woolfolk, 2014). **Constituyen el elemento medular de la guía semanal, es por lo que son la parte esencial que determina qué y cómo enseñar en una lección.** Son manifestaciones que describen las características y habilidades específicas. A través de la enseñanza se espera que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje (Medina y Verdejo, 2001). Su importancia radica en ser el primer paso y el más importante que seguir cuando se trata de enseñar una materia o disciplina. Estos son la base fundamental de todo el proceso de enseñanza–aprendizaje, particularmente del proceso evaluativo, porque señalan las preguntas que deben formularse para la preparación de los instrumentos de *assessment* mediante los cuales se obtendrá la evidencia necesaria que compruebe si realmente los estudiantes lograron un aprendizaje efectivo.

Los objetivos deben ser significativos, tanto para el maestro como para el estudiante, realizables, específicos, objetivos, expresados en términos de los estudiantes y redactados considerando una situación, una acción observable y unos criterios de evaluación. Estos deben ir dirigidos al desarrollo progresivo y sistémico de los niveles de pensamiento. Los objetivos deben redactarse incluyendo al menos tres elementos: situación, persona y acción observable.

Durante la planificación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje, los maestros considerarán estrategias de educación diferenciada para los estudiantes que representan subgrupos en la sala de clases, tales como estudiantes de los programas de Educación Especial y Aprendices del Español como Segundo Idioma e Inmigrantes, sin hogar fijo (*homeless*), bajo nivel de pobreza, así como los dotados, entre otros. Además, deben considerar la provisión de acomodados y adaptaciones curriculares según requeridos por la naturaleza y las necesidades de cada estudiante.

La planificación debe cumplir con todas las partes requeridas para que la enseñanza se pueda dar de manera eficaz y significativa para el estudiante. Se deben seguir las normas y procedimientos vigentes por el Departamento de Educación. Se incluyen plantillas que sirven de modelo para facilitar el proceso de planificación.

Infantes, maternas y andarines



Plan semanal



Plan semanal de <input type="checkbox"/> Infantes / <input type="checkbox"/> Maternas/ <input type="checkbox"/> Andarines					
Nombre de la maestra:		Fecha:		Escuela:	
Unidad:	Tema:		Subtema:		
Estándares, Expectativas e Indicadores					
Objetivos					
Actividades de contenido					
	lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
Inicio					
Desarrollo					
Cierre					
Materiales					
Evaluación (Avalúos)	<input type="checkbox"/> Diagnóstica <input type="checkbox"/> Observación <input type="checkbox"/> Marca de cotejo	<input type="checkbox"/> Diagnóstica <input type="checkbox"/> Observación <input type="checkbox"/> Marca de cotejo	<input type="checkbox"/> Diagnóstica <input type="checkbox"/> Observación <input type="checkbox"/> Marca de cotejo	<input type="checkbox"/> Diagnóstica <input type="checkbox"/> Observación <input type="checkbox"/> Marca de cotejo	<input type="checkbox"/> Diagnóstica <input type="checkbox"/> Observación <input type="checkbox"/> Marca de cotejo

OBSERVACIONES ADICIONALES:

Prekindergarten y Kindergarten



Plan Semanal (Maestro regular)

Plan semanal de <input type="checkbox"/> Prekinder / <input type="checkbox"/> Kindergarten			
Nombre del maestro:		Fecha:	
Unidad:	Tema:	Subtema:	
Temas transversales			
o Equidad y respeto entre todos los seres humanos	o Identidad cultural e interculturalidad	o Tecnología de la información y comunicación	
o Emprendimiento e innovación	o Educación en salud	o Educación para la concienciación ambiental y ecológica	
Estándares			
Español	Matemáticas	Ciencias	Estudios Sociales
Expectativas e indicadores			
Objetivos			

Actividades de contenido					
	lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
Grupo grande					
Grupo pequeño					
Experiencias integradoras					
Centros de aprendizaje					

<p>Materiales</p> <p>Reflexión sobre la lección u observaciones: ¿Se lograron los objetivos del día? ¿Los estudiantes se mostraron motivados y participaron activamente de la clase? Recomendaciones o cambios:</p>					
Escuelas en mejoramiento escolar					
<p>Modos de instrucción para promover la respuesta activa del estudiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Dirigida por el maestro <input type="checkbox"/> Grupo dirigido por el maestro <input type="checkbox"/> Grupo(s) dirigido(s) por el estudiante <input type="checkbox"/> Práctica guiada <input type="checkbox"/> Práctica individual <p>La lección incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Respuesta activa del estudiante respuesta <input type="checkbox"/> Actividad de comprobación del aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Dirigida por el maestro <input type="checkbox"/> Grupo dirigido por el maestro <input type="checkbox"/> Grupo(s) dirigido(s) por el estudiante <input type="checkbox"/> Práctica guiada <input type="checkbox"/> Práctica individual <p>La lección incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Respuesta activa del estudiante respuesta <input type="checkbox"/> Actividad de comprobación del aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Dirigida por el maestro <input type="checkbox"/> Grupo dirigido por el maestro <input type="checkbox"/> Grupo(s) dirigido(s) por el estudiante <input type="checkbox"/> Práctica guiada <input type="checkbox"/> Práctica individual <p>La lección incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Respuesta activa del estudiante respuesta <input type="checkbox"/> Actividad de comprobación del aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Dirigida por el maestro <input type="checkbox"/> Grupo dirigido por el maestro <input type="checkbox"/> Grupo(s) dirigido(s) por el estudiante <input type="checkbox"/> Práctica guiada <input type="checkbox"/> Práctica individual <p>La lección incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Respuesta activa del estudiante respuesta <input type="checkbox"/> Actividad de comprobación del aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Dirigida por el maestro <input type="checkbox"/> Grupo dirigido por el maestro <input type="checkbox"/> Grupo(s) dirigido(s) por el estudiante <input type="checkbox"/> Práctica guiada <input type="checkbox"/> Práctica individual <p>La lección incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Respuesta activa del estudiante respuesta <input type="checkbox"/> Actividad de comprobación del aprendizaje
<p>Registro de las experiencias comunes</p>					

Primero a Tercero



Plan Semanal (Maestro regular)



Nombre del maestro:		Fecha:			
Grado:		Materia:			
Tema:		Unidad:			
Temas transversales					
o Equidad y respeto entre todos los seres humanos		o Educación en salud			
o Emprendimiento e innovación		o Tecnología de la información y comunicación			
o Identidad cultural e interculturalidad		o Educación para la concienciación ambiental y ecológica			
Elementos	lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
Estándares					
Expectativas o indicadores					
Objetivos					
Secuencia de actividades de aprendizaje					
Inicio					
Desarrollo					
Cierre					
Integración con otras materias					
Iniciativa o proyecto innovador					
Evaluaciones (Avalúos)	<input type="checkbox"/> Diagnóstica: <input type="checkbox"/> Formativa: <input type="checkbox"/> Sumativa:				
Acomodos razonables o adaptaciones curriculares (Especificar según subgrupo)	<input type="checkbox"/> Educación Especial: <input type="checkbox"/> Aprendices de Español e Inmigrantes: <input type="checkbox"/> 504: <input type="checkbox"/> Dotados:	<input type="checkbox"/> Educación Especial: <input type="checkbox"/> Aprendices de Español e Inmigrantes: <input type="checkbox"/> 504: <input type="checkbox"/> Dotados:	<input type="checkbox"/> Educación Especial: <input type="checkbox"/> Aprendices de Español e Inmigrantes: <input type="checkbox"/> 504: <input type="checkbox"/> Dotados:	<input type="checkbox"/> Educación Especial: <input type="checkbox"/> Aprendices de Español e Inmigrantes: <input type="checkbox"/> 504: <input type="checkbox"/> Dotados:	<input type="checkbox"/> Educación Especial: <input type="checkbox"/> Aprendices de Español e Inmigrantes: <input type="checkbox"/> 504: <input type="checkbox"/> Dotados:
Instrucción diferenciada					

Evaluación, acomodados razonables y materiales de instrucción					
	lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
Evaluación (Avalúos)	<input type="checkbox"/> Diagnóstica: <input type="checkbox"/> Formativa: <input type="checkbox"/> Sumativa:				
Acomodos razonables o adaptaciones curriculares (Especificar el según subgrupo)	<input type="checkbox"/> Educación Especial: <input type="checkbox"/> Aprendices de Español e Inmigrantes: <input type="checkbox"/> 504: <input type="checkbox"/> Dotados:	<input type="checkbox"/> Educación Especial: <input type="checkbox"/> Aprendices de Español e Inmigrantes: <input type="checkbox"/> 504: <input type="checkbox"/> Dotados:	<input type="checkbox"/> Educación Especial: <input type="checkbox"/> Aprendices de Español e Inmigrantes: <input type="checkbox"/> 504: <input type="checkbox"/> Dotados:	<input type="checkbox"/> Educación Especial: <input type="checkbox"/> Aprendices de Español e Inmigrantes: <input type="checkbox"/> 504: <input type="checkbox"/> Dotados:	<input type="checkbox"/> Educación Especial: <input type="checkbox"/> Aprendices de Español e Inmigrantes: <input type="checkbox"/> 504: <input type="checkbox"/> Dotados:
Instrucción diferenciada					
Materiales					
Reflexión sobre la lección u observaciones ¿Se lograron los objetivos del día? ¿Los estudiantes se mostraron motivados y participaron activamente de la clase? Recomendaciones o cambios:					

PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE/ ESTRATEGIAS, MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

Para que cada docente logre que el alumno alcance unos conocimientos, debe de utilizar una gama de estrategias, métodos y técnicas de aprendizaje que desarrolle destrezas de pensamiento crítico y pensamiento creativo (Departamento de Educación, 2016).

La ley federal *Every Student Succeeds* (ESSA, por sus siglas en inglés) promueve que la instrucción en el salón de clases se desarrolle mediante el uso de estrategias basadas en evidencia (*evidence based strategies*). Estas son prácticas o programas que han demostrado ser eficaces en producir resultados positivos y mejorar el aprovechamiento académico de los estudiantes cuando se implementa. El Programa de Educación Temprana promoverá las siguientes estrategias:

- **Integración curricular:** esta estrategia consiste en la unión deliberada de conocimiento, destrezas, actitudes y valores de diferentes áreas temáticas con el fin de desarrollar el entendimiento de ideas clave.
- **Instrucción diferenciada:** esta estrategia consiste en el diseño único que crea el maestro como método de enseñanza para que coincida con los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Todos los estudiantes tienen la misma meta de aprendizaje, pero la manera de enseñanza varía de acuerdo con cómo aprende mejor el estudiante.
- **Aprendizaje basado en proyectos:** este modelo consiste en enseñanza fundamentada en la utilización de proyectos auténticos y realistas, basados en una cuestión, tarea o problema altamente motivador y envolvente, relacionados directamente con el contexto de la profesión, mediante el cual los alumnos desarrollan competencias en un enfoque colaborativo en busca de soluciones.
- **Integración de la tecnología:** Esta integración permite a los docentes poder planificar en el proceso de aprendizaje y optimizar la tarea de enseñanza.
- **Aprendizaje basado en el juego:** Esta estrategia de aprendizaje basado en juegos o Game-Based Learning (GBL) consiste en la utilización de juegos como vehículos y herramientas de apoyo al aprendizaje, la asimilación o la evaluación de conocimientos. Se trata de una metodología innovadora que ofrece, tanto a los alumnos como a los profesores, una experiencia educativa diferente y práctica que se puede aplicar a una materia, tema o integrar varias asignaturas.
- **STEM:** (por sus siglas en inglés) es el acrónimo de los términos en inglés *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (ciencia, tecnología, ingeniería y

matemáticas). El concepto se define como “el enfoque educativo inter y transdisciplinario dirigido al desarrollo de competencias mediante la investigación y el aprendizaje activo, a través de la solución de problemas aplicados al mundo real (DEPR, 2019).

- **STEAM:** (por sus siglas en inglés): es el acrónimo de los términos en inglés *Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics* (ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas). El concepto se define como ‘el enfoque educativo que incorpora cualquier rama de las artes en el modelo STEM’. A través del arte, realizamos la **creatividad** y la **innovación** que son piezas fundamentales en este nuevo concepto educativo.
- **STREAM:** (por sus siglas en inglés) es el acrónimo de los términos en inglés *Science, Technology, Reading, Engineering, Arts and Mathematics* (ciencia, tecnología, lectura, ingeniería, artes y matemáticas). Con la integración de la lectura, la escritura y el arte (STREAM) en ambientes innovadores de enseñanza, se enfatiza la importancia del desarrollo de las destrezas del lenguaje y la creatividad en las profesiones del futuro. Por lo tanto, se fomentan estos espacios para el desarrollo de las competencias esenciales enmarcadas en el *Perfil del estudiante del siglo XXI* en el que se integran las habilidades artísticas y creativas con la lectura y la escritura.

EVALUACIÓN

Para lograr la transformación del sistema educativo es necesario un proceso sistemático de evaluación del estudiantado (Marco Curricular Educación para la Niñez, DEPR 2016). La evaluación “se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, por citar algunos propósitos” (Mora, 2004). Asimismo, la evaluación permite averiguar el grado de aprendizaje adquirido en los distintos contenidos de aprendizaje que configuran la competencia (Morán, 2008). El rol del docente es uno de los componentes más importantes en el proceso de evaluación del aprendizaje, ya que es el responsable de diseñar las experiencias educativas que conduzcan al logro de los objetivos académicos y el aprendizaje con significado (Marco Curricular Educación para la Niñez, DEPR, 2016).

Los aprendices de edad temprana enfrentan cambios continuos. En el ambiente educativo se les deben proveer experiencias que les permitan construir activamente el conocimiento sobre el mundo que les 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.

Una evaluación apropiada permite resaltar los conocimientos, las habilidades y los intereses de los niños, 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 logren progreso (Dodge, 2009). La evaluación ofrece la oportunidad única de establecer la ejecución del aprendiz y su aprovechamiento académico.

Por otro lado, 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 qué aprende y cómo aprende el niño. 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, 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 compartirse con los padres o la familia para garantizar el logro de los resultados esperados.

Tipos de evaluación

Diagnóstica

- Se identifican las fortalezas y dificultades.
- Se identifican las necesidades académicas.

Formativa

- Determina si el estudiante está progresando.
- Identifica problemas o dificultades.
- Está relacionada con la instrucción diaria.

Sumativa

- Determina el logro alcanzado.
- Es la acumulación de evaluaciones formativas.

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 de la siguiente manera:

- Considera los principios de desarrollo del niño.
- Se enfoca en la individualidad y en las capacidades de cada niño.
- Evoluciona de un currículo auténtico, relevante, lógico y apropiado para la edad temprana.
- Considera las acciones y ejecutorias de cada niño.
- Reconoce las diferentes inteligencias y los estilos de aprendizaje.
- Conlleva documentar lo que se observa, se analiza, se interpreta y se reflexiona sobre lo observado.
- Es un proceso continuo de documentar lo que ocurre en diferentes contextos.
- Se trata de un 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 (Marco Conceptual de Kindergarten, 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 cónsonas con cada etapa de desarrollo que se trabaje.

La evaluación tiene varios propósitos (Juncos y Martínez, 1995):

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

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

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

Tareas de desempeño

Las tareas de desempeño son evaluaciones formativas que se le realizan al aprendiz para demostrar el nivel de progreso del estudiante por medio de una tarea de ejecución. Estas se evalúan con una rúbrica que garantiza los indicadores mínimos requeridos según los niveles de profundidad del conocimiento para demostrar 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 equilibrio entre los diferentes niveles de profundidad del conocimiento.

Assessment

El proceso de evaluación es un proceso continuo, por ello es necesario incorporar el *assessment*. Este permite recopilar, organizar y analizar información con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. A través del *assessment* se obtiene información cualitativa y cuantitativa que se puede utilizar para evaluar el aprendizaje de cada estudiante.

En la edad temprana se desarrolla y se aprende de diversas maneras, inmersas en los contextos culturales y lingüísticos específicos donde viven. La NAEYC (2003) estableció el *assessment* como parte importante de todo programa de educación temprana. El proceso de *assessment* debe ser apropiado, confiado, válido y ético. La NAEYC (2009) define el *assessment* como “un 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 *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. Es decir, un plan de *assessment* para la niñez en un programa apropiado al desarrollo que 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 el desarrollo del *assessment* y los medios necesarios 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;
- 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.

De esta manera, 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 procesan información. Rivas y Olmedo (1999), definen este proceso como recopilar, organizar, resumir e interpretar información que permite al educador tomar decisiones apropiadas. De igual forma, Vera (2003) define el *assessment* como un procedimiento sistemático y comprensivo para recopilar información a través de técnicas que

permiten determinar la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje. Martínez y Torrench (2010) plantean que, de acuerdo con 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. De acuerdo con Murillo e Hidalgo (1989), la necesidad de mejorar los sistemas de evaluación está haciendo que crezca la preocupación por determinar qué es una evaluación justa. 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 el desarrollo alcanzado por el niño. 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.

Wortham (2005) presenta los componentes de un sistema de *assessment*. Estos son pruebas estandarizadas y estrategias de *assessment* informal, que incluyen técnicas de observación e instrumentos diseñados por el educador, tales como hojas de cotejo, registro anecdótico, escalas (gráficas y numéricas), rúbricas, portafolios y medios eficaces 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, cuándo enseñar y a quién se debe estimular. Mindes (2003) presenta varios factores que 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 con 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 con el nivel de desarrollo del niño y su contexto cultural. Las actividades de *assessment* deben ser lingüísticamente adecuadas, asociadas a las actividades diarias e incluir a las familias. Se pueden considerar dos tipos de *assessment* en la edad temprana: *assessment* de desarrollo y el *assessment* del aprendizaje (Bredekamp y Copple, 2009).

Durante el proceso de *assessment* se debe establecer un equilibrio 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 tiene el propósito de obtener información.

Tipos de observación

Casual

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

Focalizada

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

Intencional

- Es planificada.
- Se da en el ambiente natural.
- Utiliza hojas de cotejo y rúbricas como guía.
- Se observan el proceso y el producto durante el desarrollo de las actividades.

Participativa

- Se observa activamente.
- Requiere interacción con el aprendiz.
- Requiere habilidad y experiencia de parte del maestro.
- El maestro de niñez temprana lo utiliza activamente.

En conclusión, se debe garantizar que el proceso de evaluación responda a las prácticas apropiadas, al nivel de desarrollo y a las más elevadas expectativas para la educación temprana. Un sistema de evaluación apropiado aporta al bienestar y al desarrollo de los niños. Y provee a las familias la ayuda necesaria para fortalecer el apoyar los procesos durante 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 las unidades correspondientes, en el que reporta el progreso de cada estudiante según las evaluaciones realizadas, según el nivel atendido y siempre realizando prácticas apropiadas. A estas diez semanas se les llamarán *ciclos de aprendizaje*. En cada ciclo se cubrirán aproximadamente dos unidades temáticas. No obstante, pueden presentarse al padre o encargado en cualquier momento, según amerite el caso.

Técnicas de assessment

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 la recopilación de resultados son muy importantes para la toma de decisiones, la cual es continua.

Mediante las diferentes actividades, se espera que cada estudiante participe en la adquisición del conocimiento. Estas técnicas permiten examinar tanto el proceso como el producto de las tareas, para que cada docente tenga una visión más clara de lo que cada estudiante conoce y puede hacer.

Técnicas de assessment

Mapa de concepto

- El mapa de conceptos es un diagrama mediante el cual se organizan gráficamente la amplitud y la relación entre conceptos generales y específicos, reflejando, a la vez, la organización jerárquica entre estos. Fomenta el desarrollo de destrezas de pensamiento al facilitar la comprensión de ideas con sus interrelaciones lógicas entre conceptos e ideas generales y específicas. Además, ayuda a cada estudiante a resumir ideas y aspectos. El mapa de conceptos tiene una estructura organizada por niveles y presenta una jerarquía que va del concepto general al más específico. Sigue un orden lógico, en el cual se describe un proceso lineal desde el primer nivel en que se dispone el concepto en su forma más general y luego en los subsiguientes niveles en que se descompone el concepto en otros más específicos. El propósito de este modelo es no solamente ayudar al estudiantado a organizar el material de sus clases, sino facilitar en ellos un aprendizaje con significado, ya que cada estudiante puede, a través de este, entender mejor el contenido de la información y no limitarse a la mera memorización (Vera, 2002).

Reacción escrita inmediata

- Es el medio más usual que poseen los docentes para corroborar el nivel de conocimiento adquirido por sus estudiantes una vez llevada a cabo una sesión de clase. Se le solicita a cada estudiante que resuman en forma breve las ideas y conceptos discutidos en la lección y, a la vez, expongan sus comentarios y reacciones sobre el valor del contenido de la información adquirida. De esta forma, el maestro puede verificar no solo el nivel de dominio que puedan demostrar sus estudiantes, sino también cuán adecuada fue su enseñanza (Vera, 2002).

Autorretrato

- Se considera una técnica de evaluación porque refleja la autoestima que la persona tiene de sí, lo cual constituye un juicio que la persona emite acerca de sus cualidades. Este juicio se fundamenta en el autoconcepto o la idea que la persona tiene de quién es. El papel que juega la técnica de autorretrato en la evaluación del aprendizaje radica en su utilidad para dar a conocer el grado en que cada estudiante se aprecia o valora. El autorretrato puede ser tanto en la evaluación diagnóstica como en la formativa y sumativa, y así establecer si ha habido cambios atribuibles a las experiencias de aprendizaje (Medina & Verdejo, 1999).

Escala de actitudes

- Es una de las técnicas de comunicación personal más utilizadas para medir actitudes. Están destinadas a indagar las percepciones, creencias y sentimientos de la persona en torno a diferentes situaciones, hacia otras personas, instituciones u objetos (Medina & Verdejo, 1999).

Rúbrica

- Es una escala que describe los criterios para juzgar la calidad de la tarea realizada. Tiene el propósito de explorar el nivel de dominio que demuestra el estudiantado sobre determinado aprendizaje. Hay dos tipos de rúbricas: la analítica y la global. La analítica desglosa los tipos de aprendizaje en aspectos específicos y juzga la ejecución de acuerdo con estos. La global juzga conjuntos de conceptos, destrezas y actitudes con criterios amplios. Se asigna valor de acuerdo con su complejidad y el desarrollo alcanzado. Se pasa juicio sobre la tarea de ejecución.

Diario reflexivo

- Se organiza en torno a preguntas, temas o ideas que propicien la reflexión. El análisis de la información recopilada ofrece medios para modificar el énfasis en determinados temas. De igual manera, estos datos proveen información al docente sobre otras variables que pueden estar limitando o fortaleciendo el aprendizaje del estudiantado.

Lista focalizada

Es una de las técnicas de *assessment* más apropiadas para explorar el conocimiento que posee cada estudiante sobre un tema, asunto o concepto. Consiste en seleccionar un asunto, tema o concepto discutido en clase o que se vaya a discutir y solicitarle a cada estudiante definirlo brevemente en sus propias palabras para que estos redacten una lista de los términos o aspectos más

importantes que puedan recordar del tema. Esto, en cierto modo, viene a resultar en lo que se conoce como *torbellino de ideas* (Vera, 2002).

Reseña con análisis crítico

- Es un resumen corto de un artículo, un ensayo o un documento del cual se requiere examinar su contenido en términos de unos criterios establecidos. El análisis crítico dependerá de unas preguntas guía que el docente presente según el enfoque o interés que se desea destacar (Vera, 2003).

Tirilla cómica

- La tirilla cómica representa una secuencia de escenas con personajes que dialogan sobre algún asunto. La tirilla cómica puede presentarse en los parlamentos para que los elaboren a partir de algún tema o concepto. También pueden crear la tirilla cómica dibujando las escenas y escribiendo los diálogos. Esta técnica promueve el pensamiento complejo y el desarrollo de conceptos y actitudes, lo que permite al estudiantado reconocer sus limitaciones y fortalezas en torno a conceptos, destrezas y actitudes.

Reminiscencia

- Esta técnica de comunicación personal conlleva el recuerdo o el reconocimiento pleno de experiencias pasadas por medio de imágenes concretas, arte, drama, música, escritos, representaciones orales o audiovisuales. Provee la oportunidad de reflexionar acerca de sus vidas, del impacto de los demás en distintos eventos y etapas de estas y vincularlo al contenido de la asignatura. La reminiscencia como técnica de comunicación personal tiene las siguientes ventajas:
 - Es útil para obtener información acerca del autoconcepto.
 - Provee para la reflexión crítica de experiencias pasadas
 - Estimula a que los estudiantes desarrollen la capacidad de tomar la iniciativa para autoevaluar su progreso (Medina & Verdejo, 1999).

Hoja de cotejo

- Es un recurso técnico de observación. Consiste en una lista de características o conductas esperadas de la ejecución o aplicación de un proceso, destreza, concepto o actitud. Se elaborará la lista según los pasos que se requieren para llevar a cabo el proceso o las destrezas, los elementos que definen el concepto o las características manifestadas por la actitud que se desea medir y evaluar. La técnica permite recoger información sobre limitaciones y fortalezas. Incluye tres partes: la descripción de la tarea, las características o conductas relacionadas con la tarea y una escala para indicar la presencia o la ausencia de las características.

Bitácora

- La bitácora como una técnica de comunicación personal contiene información que señala la ruta o el curso que se ha seguido para alcanzar una meta o un fin. Consiste en un recuento continuo de las actividades realizadas por cada estudiante y relacionadas con un objetivo particular, asunto de interés o asignatura. También puede incluir un recuento breve de lo que ha aprendido cada día en clase y qué preguntas o dificultades tiene (Medina & Verdejo, 1999).

Sociodrama

- Consiste en una actividad de personificación o dramatización que se lleva a cabo. Permite la creatividad y originalidad de cada estudiante y resulta ser una actividad de aprendizaje muy entretenida y amena, además de que permite demostrar los conocimientos aprendidos sobre hechos, valores y actitudes críticas en relación con las diferentes materias de estudio (Vera, 2002).

Récord anecdótico

- Consiste en la anotación de las características del comportamiento durante la participación en clase o en actividades en que se quiera llevar a cabo un registro del comportamiento de cada estudiante. Las anotaciones que se hagan en los mismos son muy valiosas cuando se comparan y relacionan con la ejecución académica de los exámenes. También, han sido muy útiles para evidenciar tipos de comportamiento cuando surgen problemas de disciplina en y fuera del salón de clases y para informar (Vera, 2002).

Ensayo

- El ensayo es usado para evaluar la comprensión y el alcance que tiene un estudiante sobre conceptos importantes, ideas y sus relaciones. La escritura de ensayo puede implicar el desarrollo de una explicación o la crítica de una postura o valor. Cada estudiante presenta un argumento, prueba una hipótesis, compara dos ideas o demuestra la toma de decisiones circunstanciales. La escritura de un ensayo eficaz requiere que cada estudiante piense lógicamente relacionando varias informaciones e ideas.

Inventario

- Sirve para tratar de determinar las características personales cada estudiante desde una perspectiva teórica particular. El inventario se considera una de las técnicas de comunicación personal y de tipo autoinforme, ya que la misma persona provee la información solicitada de acuerdo con sus sentimientos, creencias, intereses y preferencias. En un inventario, cada estudiante contesta las preguntas o afirmaciones concisas basándose en su conocimiento, sentimiento o

experiencia, utilizando la siguiente escala: *sí, no, indeciso, estoy de acuerdo o en desacuerdo*, entre otras opciones. Existen diferentes modelos de inventarios que son nombrados de acuerdo con lo que intentan medir; por ejemplo, intereses vocacionales o actitudes hacia el empleo (Medina & Verdejo, 1999).

Portafolio

- Contiene una diversidad de trabajos realizados por el estudiantado en varios contextos de un período académico (trabajos escritos, tareas de ejecución, comentarios, evidencia de autoevaluación de cada estudiante, trabajos creativos y la solución de problemas, entre otros). Se incluye en el portafolio todo tipo de trabajo que muestre el esfuerzo, el progreso y sus logros. Permite al estudiantado identificar sus fortalezas y limitaciones, y ayuda a enfocarse para mejorar en determinado tipo de aprendizaje, involucra en el estudio y ayuda al desarrollo de habilidades reflexivas y la autoevaluación. Permite a cada docente documentar el aprendizaje de cada estudiante en áreas que no se prestan a las formas más tradicionales de evaluación.

Pruebas de ejecución

- Son aquellas que tratan de medir el nivel o grado de eficiencia en el uso de destrezas psicomotoras en que a la persona se le requiere el uso o la manipulación de objetos físicos y manuales y que, por tanto, no se limita a contestaciones orales y escritas. Se utilizan principalmente hojas de cotejo como instrumento de observación según las destrezas que requieran las tareas que se evaluarán (Vera, 2003).

COLABORADORES

El Programa de Educación Temprana agradece el compromiso y las valiosas aportaciones de todos los grupos de interés que formaron parte del proceso de revisión curricular. Sus esfuerzos y conocimientos contribuyeron a la revisión del documento de Marco Curricular de Educación Temprana.

2022

María de los A. Angrinoni Malavé

Consultora
Instituto de Deficiencias del Desarrollo RCM

Prof.^a Lynell M. Betancourt Pouvanetti

Directora
Escuela Rainforest Kids Child Development

Prof.^a Carla F. Carrasquillo Vázquez

Maestra
Escuela Luis Muñoz Souffront

Prof.^a Erika Cartagena Meléndez

Maestra
Escuela Llanos del Sur

Prof.^a Amarilis Casillas Collazo

Maestra
Escuela Gerardo Sellés Solá

Prof.^a Carmen M. Cintrón Medina

Maestra
Escuela Gerardo Sellés Solá

Prof.^a Ileana Díaz Ruiz

Stakeholder
Consultora curricular

Prof.^a Neliet R. Dones Mojica

Maestra
Escuela Villa Marina

Prof.^a María D. Fernández Posdeley

Stakeholder
Universidad Sagrado Corazón

Prof.^a Vionet Figueroa Díaz

Maestra
Escuela El Conquistador

Prof.^a Denise García Toro

Maestra
Escuela Wesleyan Academy

Prof.^a Diana González Bravo

Maestra
Escuela Eugenio María de Hostos

Dra. Melinda González

SAEE
Nivel Central

Prof.^a Lilliam E. Hernández González

Maestra
Escuela Hiram González

Prof.^a Dora M. Hernández Mayoral

PRAEYC

Prof.^a Mayra Lugo Sosa

Stakeholder
Universidad Ana G. Méndez

Prof.^a Evelyn Matos Quintana

Directora
Colegio Santa María del Camino

Prof.^a Loyda J. Méndez López

Maestra
Escuela S.U. Luis Muñoz Rivera

Prof.^a Johannie Mercado Lugo

Maestra
Escuela Julio Sellés Solá

Prof. Ángel R. Ocasio Rosado

Maestro
Escuela Elí Ramos Rosario

Prof.^a Nadine Pagán López
Maestra
Escuela Abraham Lincoln

Prof.^a Isset M. Pastrana Andino
Codirectora
Proyecto ALCANZA

Prof.^a Janice A. Pérez Beauchamp
Maestra
Escuela Julio V. Guzmán

Prof.^a Wilda Pérez Remedio
Maestra retirada
Programa de Maestros Sustitutos

Prof.^a Juanita Perfecto Díaz
Maestra
Escuela El Conquistador

Prof.^a Raquel Quiñones Rivera
Maestra
Escuela José Calzada Ferrer

Prof.^a Arisdelis Reboyras Jiménez
Maestra
Escuela Luis Muñoz Rivera

Prof.^a Cynthia Z. Rivera Rivas
SAEE
Nivel Central

Prof.^a Elba Iris Rivera Rodríguez
Maestra
Escuela Antonio B. Caimary

Prof.^a Lucelenia Rivera Torres
Maestra
Escuela Eleanor Roosevelt

Prof.^a Abigail Robles Tirado
Maestra
Escuela Antonio Vélez Alvarado

Prof.^a Dianolis Rodríguez Carrasquillo
Maestra
Escuela Berta Zalduondo

Prof.^a Keila J. Rodríguez Galletti
Maestra
Escuela Fairview

Prof.^a Miriam Rosado Reyes
Maestra
Escuela Inés María Mendoza

Prof.^a Ivelisse Rosario Resto
Maestra
Escuela S.U. Francisco Felicié Martínez

Prof.^a Janet Ruiz Ramírez
Stakeholder
Universidad Ana G. Méndez

Prof.^a Tamara Salgado Astacio
Maestra
Escuela María Vázquez de Umpierre

Prof.^a Zuleima Sánchez
Maestra
Escuela José F. Díaz

Prof.^a Sonia N. Santiago García
Maestra
Escuela Pedro Colón Santiago

Prof.^a Ana Santiago Torres
Maestra
Escuela Julio Lebrón Soto

Prof.^a Danielis Sardina Ortiz
Maestra
Escuela Ricardo Rodríguez Torres

Prof.^a María A. Scharrón del Río
Stakeholder
Universidad Sagrado Corazón

Prof.^a Linet Segarra Laboy
Maestra
Escuela Josefina Boya León

Prof.^a Carmen L. Serrano Tripari
Maestra
Escuela Dalia Torres

Prof.^a Génesis Sisco Rodríguez
Maestra
Escuela New York Foundling

Prof.^a Yolanda Sosa Rodríguez
Maestra
Escuela Villa Capri

Prof.^a Sonia M. Soto Cruz
Maestra
Escuela Inés María Mendoza

Dra. María de los A. Torres Quiñones
Maestra
Escuela María C. Ocasio

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

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

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

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

Geraldo Carrasquillo
Supervisor del Área de Educación
ACUDEN
San Juan

Prof.^a Vilmalí Torres Rivera
Universidad Ana G. Méndez

Prof.^a Jesnid Velázquez Zabala
Maestra
Escuela José Calzada Ferrer

Prof.^a Susana Vázquez
Maestra
Escuela Gerardo Sellés Solá

Prof.^a Brenda L. Vélez Ramos
Maestra retirada
Escuela Rafael Hernández

2016

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

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

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

Blanca Camacho Meléndez
Maestra de kindergarten
Escuela Antonio S. Pedreira
San Juan

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

Lurys Betancourt Rivera

Supervisora de Desarrollo del Niño
Programa Child Care ACUDEN
San Juan

Betsy I. Dávila Jiménez

Maestra de primer grado
Escuela Dr. Hiram González
Distrito Escolar de Bayamón

Dra. Lirio Martínez

Catedrática universitaria
Universidad de Puerto Rico
Río Piedras

Dra. Lucy Torrech

Catedrática universitaria
Universidad de Puerto Rico
Río Piedras

Dra. Carmen Cintrón de Esteves

Catedrática Universitaria Retirada
Universidad de Puerto Rico
Río Piedras

María de Lourdes Mere Valera

Maestra de kindergarten
Escuela Tulio Larrínaga
Distrito Escolar de Guaynabo

Dianolis Rodríguez Carrasquillo

Maestra de kindergarten
Escuela Berta Zaldondo Cruz
Distrito Escolar de Fajardo

Ángel L. Vélez Ferrer

Maestro de kindergarten
Escuela S.U. Antonio Acarón Correa
Distrito Escolar de Cabo Rojo

Rubén Rivera Ramos

Maestro especialista en
Niñez Temprana/Educación Especial

Omayra Maldonado Oquendo

Maestra especialista en Niñez Temprana
Distrito Escolar de Orocovis

Loyda J. Méndez López

Maestra de kindergarten
Escuela S.U. Luis Muñoz Rivera
Distrito Escolar de Quebradillas

América Salvat Gutiérrez

Maestra de kindergarten
Escuela Rafael Hernández
Distrito Escolar de Bayamón

Lisa I. Rodríguez Hernández

Maestra de kindergarten
Escuela José M. Rivera Solís
Distrito Escolar de San Juan II

Virnaliz Huertas Robles

Maestra de prekindergarten
Escuela Luis Muñoz Rivera
Distrito Escolar de San Juan

Edna I. Berríos Vázquez, Ed. D.

Ayudante especial de la
subsecretaria para Asuntos
Académicos

2003

Sra. Magda Ávila

Maestra de primer grado
Escuela Rafael Martínez Nadal
Bayamón

Srta. Vivian Collazo

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

Sra. Claribel Colón

Maestra de kindergarten
Escuela Las Ochenta
Salinas

Sra. Glenda Colón

Coordinadora
Proyecto Pequeños Encaminados a
la Lectura

Sra. Ida I. Cruz Superintendente

Auxiliar del Distrito Escolar de
Coamo

Sra. Jannette Cruz Crespo

Maestra de kindergarten
Escuela Rosa E. Molinari
Hatillo

Sra. Nuri Espino

Maestra de kindergarten
Escuela Agapito Rosario
Vega Baja

Sra. Aurora Franki

Maestra de kindergarten
Escuela Amalia López de Ávila
Camuy

Sr. Juan E. Fuentes

Mentor
Proyecto Pequeños Encaminados a
la Lectura

Srta. Vernaliz Huertas

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

Sra. Norka H. Jiménez

Maestra de kindergarten
Escuela Agapito Rosario
Vega Baja

Sra. Ana A. López

Maestra de Kindergarten
Escuela Eugenio María de Hostos
Hatillo

Sra. Olga V. Matos

Maestra de kindergarten
Escuela Carmen Aponte
Utua

Sra. Olga Nieves

Maestra de Kindergarten
Escuela Isabel Rivera
Utua

Sra. Carmen M. Oquendo

Maestra de kindergarten
Escuela Agapito Rosario
Vega Baja

Sra. Lourdes Oquendo

Maestra de kindergarten
Escuela Agapito Rosario
Vega Baja

Sra. Jazmín Ortiz

Maestra de kindergarten
Escuela Ana L. Rosa
Santa Isabel

Sra. Lilia M. Otero

Maestra de kindergarten
Escuela José A. Álvarez
Aguadilla

Sra. Marleen I. Quesada

Maestra de kindergarten
Escuela Segunda Unidad Manuel
Candanero
Coamo

Sra. Damaris Rivera

Maestra de kindergarten
Escuela Segunda Unidad Eugenio
Nazario
Coamo

Sra. Irma Rivera

Maestra de kindergarten
Escuela José M. del Valle
Toa Alta

Sra. María M. Rosado

Maestra de Kindergarten
Escuela Elemental Urbana
Vega Alta

Sra. Elizabeth Ramos

Maestra kindergarten Escuela
Guillermo González
Salinas

Sra. Leisa Ramos

Maestra de kindergarten
Escuela Ignacio Dicoupe
Lares

Sra. Luz Rodríguez

Supervisora del Programa de
Español Distrito Escolar de Cayey

Sra. Yolanda Rodríguez

Maestra de primer grado
Escuela Juan Morell Campos
Bayamón

Sra. Ana S. Romero Rodríguez

Maestra de primer grado
Escuela Paul G. Millar
Trujillo Alto

Sra. Luz B. Torres

Maestra de kindergarten
Escuela José Fernández Rubián
Corozal

Sra. Norma Velásquez

Maestra de kindergarten
Escuela Rafael Martínez Nadal
Bayamón

AGRADECIMIENTO

A los niños y las niñas en edad temprana que viven las experiencias enriquecedoras del aprendizaje en el ambiente escolar de las escuelas del Departamento de Educación de Puerto Rico. Gracias a los niños cuyas fotos se incluyen en este documento:

Pamela Díaz Montañez	Kyra Ortiz Velázquez
Jonielis Z. Avilés	Ocean A. Sánchez Guzmán
Victoria S. Medina Ruberte	Matthew Colón Negrón
Antonio J. Lugo Vélez	Jomyr Rivera Pizarro
Mikaela Mejías	Jeshienis García García
Alahia S. Colón Avilés	Gabriel A. Figueroa Rivera
Kendrick Gazard Quiñones	Azeneth Castro
Taira Hernández	Zabdiel M. Dávila López
Khennai A. Rivera Díaz	Janellys Rivera
Valeria L. Cruz Ruiz	Jaina M. Díaz Rivera
Itzayanna I. Muñiz Crespo	Isabelle Lozano Rivas
Itziel J. Muñiz Crespo	Jayden Martínez Ruiz
Akire L. Pagán López	Mathew Santiago Montesino
Génesis F. Rodríguez Ortiz	Valentina Pizarro Ramírez
Marko A. Lugo Martínez	Kendyani Flores Sotomayor
Jeylianis M. Matos Merry	Linellxys Badillo Cabán
Mizzaeli Ortiz Matos	Víctor A. Serrano
MiaSofía Echevarría Ramírez	
Zahir E. Murria	

El futuro de los niños depende del mundo donde vivan.
¡Estamos creando líderes para el futuro!

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.
- 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.
- Álvarez, H.J. (2006). *Los hallazgos de las neurociencias y su aplicabilidad a lasala de clases: teoría y práctica*. Puerto Rico: Santillana.
- Aragón, F. (2014). *La actividad emprendedora en el sector turístico: la empresa como medio y las nuevas tecnologías y responsabilidad social como herramientas*. Universidad Carlos III de Madrid.
- Association for Supervision and Curriculum Development. (1994). Five questions that need answers. *Update*, 36(9)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 education attainment [La participación de los padres en la escuela primaria y el logro académico]. *Children and Youth Services Review*, 26, 39-62.
- Bordigon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erickson. El diagrama epigenético del adulto. (C. L. Antequía, Ed.) *Revista Lossallista de Investigación*, 11, 50-63.
- Bredenkamp, 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.
- Bredenkamp, 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.
- Bredenkamp, S., Rosegrant, T. (1992). *Reading potencial: Appropriate curriculum and assessment for young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental Research, Public Policy, and the Ecology of Childhood. (1-5, Ed.) *Child development*, 32 (37).
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32 (7), 513.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualised: A bioecological model. *Psychological review*, 10 (4).
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social development*, 9 (1), 115-125.
- Cabrera, M. (2015). Doctoranda en Educación. Investigación Tesis Doctoral – Doctorado en Educación. Universidad Santo Tomas de Aquino. Bogotá. Proceso de Construcción.
- Cuenca, A., Álvarez, M. Ontaneda, L., Ontaneda, E. & Ontaneda, S. (2021). La taxonomía de Bloom para la era digital: actividades digitales docentes en octavo, noveno y décimo grado de Educación General Básica en la Habilidad de Comprender. *Revista Espacio*, 42 (11).
- 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.
- De la Hoz, C. (2022) La escuela del siglo XXI exige que la formación de un docente vaya más allá de lo meramente académico. *El país*.
- Departamento de Educación (2003). *Marco Conceptual de Kindergarten*. Río Piedras, Puerto Rico.
- Departamento de Educación, (2003). *Marco Curricular del Programa de Salud Escolar*. San Juan, Puerto Rico.
- Departamento de Educación (2016). *Revisión del Marco Curricular del Programa de Educación para la Niñez*. Río Piedras, Puerto Rico.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2016). *Revisión del Marco Curricular del Programa de Salud Escolar*. En ruta hacia la construcción de un nuevo paradigma educativo formando ciudadanos que saben, saben hacer, saben ser y saben convivir.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (n.d.). Plan Estratégico, 2021-2026. <https://de.pr.gov/wp-content/uploads/2021/08/de-plan-estrategico-2021-2026-rev.pdf>
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (n.d.). Plan Estratégico con Visión Longitudinal, 2015-2016.
- 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. (1938). *Democracia y Educación. Una Introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata, S.L. Tercera Edición. Madrid. <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>
- Díaz, S. (2006). *Inteligencias múltiples: manual práctico para el nivel elemental*. San Juan: La Editorial, UPR.
- Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2ª.ed.). México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Drake, S. y Burns, R.C. (2004). *Meeting standards through integrant curriculum*. Association for Supervision and Curriculum Development. ASCD publications USA.
- 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
- Estremera, S. (1990) *Técnicas de assessment*. Manual sin publicar.
- Fabian, H. (2002). Empowering children for transitions. En H. Fabian y A.W. Dunlop (Eds.) *Transitions in the Early Years*. London: Routledge.
- Fabian, H. y Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School: working paper 42*. The Hague.
- Fernández, J.M. (2003) *La transversalidad en la escuela primaria*. Módulo. Universidad de Sevilla. https://www.juntadeandalucia.es/averroes/centroctc/41010435/helvia/aula/archivos/_13/html/50/acciontutorial/PDF/05batanero.pdf
- Ferrés, J., Masanet, M. J. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato. *Comunicar*, vol. XXV, núm. 52, 2017 Grupo Comunicar, España Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15852692009> DOI: <https://doi.org/10.3916/C52-2017-05>
- Firth, J., Couch, J., & Everiss, L. (2009). An exploration of the practices and systems that foster a sense of wellbeing and belonging for young children and their families as they transition from home to a 'formal' home-based care

- and education. Ministry of Edu. *Centre of Innovation Research (COI)*. Retrieved July 17, 2022, from <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/81504/chapter-two-literature-review>
- Fiuza Asorey, María José (2014). UN CAMINO PARA FACILITAR LAS TRANSICIONES EDUCATIVAS. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1),109-118.[fecha de Consulta 29 de Septiembre de 2022]. ISSN: 0214-9877. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851785012>
- Flinder, D. J., & Thornton, S. J. (2022). *The curriculum studies reader*. Taylor & Francis New York and London. .
- Freire, P. (1985): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.
- Galán, M., & García, A. (2008). El tránsito de educación infantil a primer ciclo de primaria. *P@ken-Redes*, 2-28.
- 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*.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. NewYork: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Multiple Intelligences as a Catalyst. *The English Journal*, 84(8), 16-18.
- Gardner, H. (2011). Intelligence, Creativity, Ethics: Reflections on My Evolving Research Interests. Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA, USA <https://doi.org/10.1177/0016986211421873>
- Gardner, H., & Moran, S. (2006). The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, 41 (4), 227-232. doi:10.1207/s15326985e4104_2 S2CID 15751192
- Garguilo, R., & Kilgo, J. (2004). *An introduction to young children with special needs:birth through age (4th ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth/Cengage Learning.
- Gavidia Catalán, v., (2001) La transversalidad y la escuela promotora de la salud. *Revista Española de Salud. Rev. Esp. Salud Pública*, vol.75 no.6, Madrid nov. 2001, versión On-line ISSN 2173
- Gifre M., & Esteban M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos. Revista de Educación*, 2012, núm. 15, p. 79-92.
- 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. http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1533&context=coedu_pub
- Guzmán, F. (1998). Los ejes transversales en el nuevo diseño curricular. <http://www.notitarde.com/historico//07/01/opinion/felixguzman/index.html>
- 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.
- Juncos de la Fuente, M.; Martínez, L. (1995). Guía de la evaluación en el nivel preescolar y kindergarten (Documento sin publicar), Bayamón: UPR- Facultad de Pedagogía.
- Kamii, C. (1982). *Number in preschool & kindergarten*. Washigton, DC: NAEYCKendall, J. S., & Marzano, R. J. (1996). Content knowledge: A Compendium of Standards and Benchmarks for k-12 Education. *Aurora CO: Mid-Continet Regional Educational Laboratory*.
- Kohlberg, L. (1974). Desarrollo moral. *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, 7, 222-232

- Lacalle, A. (1997). Los temas transversales del currículo educativo actual. *Revista Complutense de Educación*, Vol.8º 2. Servicios de Publicaciones Complutense. Madrid
- Ley para enmendar el Artículo 124 de la Ley Núm. 146 de 2012, Código Penal de Puerto Rico para tipificar como delito de manera más específica el llamado *grooming*. Ley Núm. 65 de 13 de julio de 2020. <https://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2020/lexl2020065.htm>
- Lo Casale, J., Mashburn, A., Dowener, J., & Pianta, R. C. (2008). Prekindergarten teachers' use of transitions practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (1), 124-139.
- Lugg, C. A., & Shoho, A. R. (2006). Dare public school administrators build a new social order? Social justice and the possibly perilous politics of education leadership. *Journal of Educational Administration*. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578230610664805/full/html>
- Martínez, L. y Torrech, L. (2010). *Juego, investigo, descubro y aprendo. Currículo preescolar integral, emergente y transformativo*. Cataño, PR: Ediciones SM.
- Martínez, M. (2006). Críticas al enfoque de educación intercultural y sus consecuencias prácticas. *Estudios Sobre Educación* (10), 121-136.
- McWayne, C., Hampton, V., J. F., & Sekino, H. L. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 42 (93), 363-377.
- Medina, M. & Verdejo, A. (1999). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. San Juan, Puerto Rico: Isla Negra Editores.
- Molina, 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, 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.
- Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2),0.
- More, C. (2013). The history of kindergarten: From Germany to the United States. Florida International University, USA
- 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. (1987). *Prácticas apropiadas al desarrollo*. NAEYC.
- National Association for the Education of Young Children. (2005). *NAEYC Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria*. Washington, D.C.: NAEYC.
- National Association for the Education of Young Children. (2009). *Prácticas apropiadas al desarrollo*. NAEYC.
- National Association for the Education of Young Children. (2020). *Prácticas apropiadas al desarrollo*. NAEYC.
- National Council for the Social Studies (1992). *Social studies for early childhood and elementary school children: Prepares for 21st century* Washington D.C: Author.
- 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
- Organización de Naciones Unidas. (1977). Declaración de la conferencia intergubernamental de Tbilisi, Georgia sobre educación ambiental. <http://www.grupo5m.com/sostenible.archivo/tbilisi.pdf>

- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1983). Boletín Informativo.
- Petersen, S. H., & Wittmer, D. S. (2012). Endless opportunities for infant and toddler curriculum: A relationship-based approach. (P. H. Ed., Ed.)
- Piaget, J. (1978). *The psychology of intelligence*. New Jersey: Littlefield Adams, Co.
- Plan Estratégico con Visión Longitudinal del Departamento de Educación de Puerto Rico (2021-2026).
- 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.
- 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
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J., & Bradley, R. H. (2003). Teacher-Rated Family Involvement and Children's Social and Academic outcomes un kindergarten. *Early Educational and Development, 14* (2), 179-198.
- Rivas, A., Olmedo, M. (1999). *Assessment: de la teoría a la práctica*. Puerto Rico: First Book.
- Rodríguez I. D., Vega, J. A. (2015). La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España. <https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2016-ue-entrepreneurshipeducationatschoolineuropesp.pdf>
- Roopnarine, J., & Johnson, J. E. (2013). *Approaches to early childhood education*. Merrill/Prentice Hall
- Sauvé, L. (2006) La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación ambiental*. Número especial: «Educación y desarrollo sostenible: retos y oportunidades», con la dirección de José Gutiérrez et Javier Benayas. Article sollicité par la Direction de la revue, Roberto Martínez Santiago, de la Organización de Estados Iberoamericanos. 41: 83-101.
- 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.
- Shore, R. (1997). Rething the Brain. *Families and work institute*, 568-586.D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Simões Cacuaça, A. S, Yanes López, G., & Álvarez Díaz, M. (2019). Transversalidad de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 25-32. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Slattery, 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, S. (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.
- Stabback, P. (2007). Lineamientos para la reconstrucción de un marco curricular para la educación básica. Presentado en el taller regional *¿Qué educación básica para África? Kigali, Ruanda -25-28 septiembre 2007*, UNESCO-OIE. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0709Kigali/Curriculum_Framework_Guidelines.pdf
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology, 3*(4), 292.

- Stetsenko, A., & Arievidt, I. (2014). Vygotskian collaborative project of social transformation: History, politics, and practice in knowledge construction. *Collaborative Projects: An Interdisciplinary Study*, 217.
- Stoll, L., Fink D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora. Barcelona: Octaedro
- Tran, H., & Winsler, A. (2011). Teacher and center stability and school readiness among low-income, ethnically diverse children in subsidized, center-based child care. *Children and Youth Services Review*, 2241-2252. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.07.008>
- UNESCO. (2005). Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales. París.
- UNESCO. (s.f.). La estructura de un marco curricular. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/
- UNESCO. (2013). Herramientas de formación para el desarrollo curricular: una caja de recursos. Resource. Packs/TTCD/site map/Modulo_3/Modulo_3_1_concept. P.60. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/
- UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. 62
- UNESCO. (2017). Desarrollo y aplicación de marcos curriculares. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250052_spa
- University Center on the Development Child, (2025)
- 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. (2002). Medición, *assessment* y evaluación del aprendizaje. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Vera, L. (2003). Breve descripción y propósito de algunas técnicas de *assessment*. <http://www.tecnoedu.net/lecturas/materiales/lectura03.pdf>
- Villalobos, C. A. (2009). La educación ambiental: un objetivo transversal. Universidad Federal do Rio Grande do Sul. *Educação & Realidade*, 34(3), 67-80. <http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227055006.pdf>
- Villalobos, J., & Cabrera de, C. M. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N 14, 139-166.
- Villarini Jusino, A. (n.d.). *La pedagogía de la liberación en Eugenio María de Hostos*. Extraído el 20 de septiembre de 2008 de: <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/literaturalatinoamericana/deHostos/articulo1.asp>
- Villarini Jusino, A. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*, 3 (4).
- 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.
- Vygostky L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- 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.
- Watermeyer, R. (2011). Challenges for university engagement in the UK: Towards a public academe? *Higher Education Quarterly*. Vol 65, Issue 4. P 386-410. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00492.x>
- Weinstein, G. y Fantini, M. D. (1970). *Toward humanistic education: A curriculum of affect*. NY: Praeger

Wiggins, G.B. 2004. *Caddisflies: The underwater architects*. University of Toronto, Press:292 pp.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005) *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD. DOI:10.14483/calj.v19n1.11490

Woolfork, A. E. (2014). *Psicología educativa*. 12^a ed. Pearson Education, México, D. F.

Yus, R. (1996) Temas transversales y educación global. *Revista Aula*. Nº 51. 5-12.

ANEJOS

Anejo 1 TEMAS TRANSVERSALES Y TEMAS GENERADORES

Equidad y respeto entre todos los seres humanos		
<p>La integración de este tema transversal en el currículo del DEPR es un medio para prevenir la violencia en cualquiera de sus manifestaciones. Su integración permitirá transformar los contenidos e implementar las estrategias y las prácticas curriculares que permiten proveer unos servicios educativos que promuevan la equidad y el respeto entre todos los seres humanos. De esta manera, cada espacio de trabajo en las escuelas (salones de clases, oficinas, comedor escolar, patio) se convierte en el microcosmos de esa sociedad inclusiva deseada, un lugar donde se enseña (en forma directa o por modelaje) a todos los estudiantes a procurar el bienestar colectivo y a aprender con y de la pluralidad humana.</p>		
Temas generadores		
<ul style="list-style-type: none"> • Educación para la paz • Derechos humanos • Antirracismo • Género • Diversidad funcional • Xenofobia • Justicia social • Ética en la educación • Moral • Civismo • Convivencia • Democracia participativa • Participación ciudadana • Responsabilidad social en la democracia 	<ul style="list-style-type: none"> • Convivencia familiar y comunitaria pacífica • Educación para los derechos humanos, la identidad y la formación ética • Participación democrática • Educación social comunitaria • Educación para la ciudadanía • Interdependencia global y responsabilidad social-universal 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad social (sana convivencia) • Altruismo • Educación para solución de problemas y para la toma de decisiones • Equidad entre todos los seres humanos • Empatía y respeto • Orientación al bien común • Desarrollo comunitario • Conciencia de derechos y deberes • Conciencia de libertad y responsabilidad • Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad

Identidad cultural e interculturalidad		
<p>Este tema transversal tiene dos componentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. identidad cultural- Se relaciona con el conocimiento y valoración de la historia y la cultura de nuestro país en todas sus manifestaciones y su diversidad. 2. interculturalidad- Intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas para reconocer la igualdad y la importancia de todas las culturas y las personas que individual o colectivamente las representan para construir una convivencia de respeto y de legitimidad. Martínez (2006) señala que la interculturalidad es aquella que afirma que la diversidad o pluralidad no es característica exclusiva de aquellos grupos provenientes de fuera o de minorías, sino que igualmente se encuentra en nuestra sociedad particular. 		
Temas generadores		
<ul style="list-style-type: none"> • Solidaridad • Migración • Origen étnico • Grupos vulnerables • Entorno urbano y convivencia 		<ul style="list-style-type: none"> • Diáspora • Capital social y comunidad • Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad • Diversidad cultural
Educación para la concienciación ambiental y ecológica		
<p>La educación para la concienciación ambiental y ecológica es un proceso que dura toda la vida y que tiene como objetivo sensibilizar a nuestros niños y jóvenes para que desarrollen conocimientos, actitudes y valores hacia el medioambiente para tomar un compromiso de acciones y responsabilidades que tengan por fin el uso racional de los recursos y poder lograr así un desarrollo adecuado y sostenible. El único actor del ambiente que tiene la posibilidad de orientar sus acciones voluntariamente es el ser humano, por lo tanto, en él se centra la responsabilidad de promover un cambio cultural ligado a una nueva perspectiva ético-ambiental de la humanidad, que puede ser la única salida a esta crisis desde un nuevo enfoque educativo (Villalobos Cabrera, 2009).</p>		
Temas generadores		
<ul style="list-style-type: none"> • Educación ambiental • Conciencia ecológica • Sensibilidad ecológica • Sensibilidad por la naturaleza • La maravillosa naturaleza • El ambiente de nosotros • Necesitamos del agua, las plantas y los suelos 	<ul style="list-style-type: none"> • Amamos y protegemos a los animales • Respeto por los fenómenos de la naturaleza • Agricultura • Justicia ambiental • Educación ecológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecocultura • Ambiente y sociedad • Huella ecológica • Actitud ecológica • Autosustentabilidad • Objetivos de desarrollo sostenible • Cuidado del medioambiente

Promoción de la salud		
<p>La Organización Mundial de la Salud define la educación para la salud como cualquier combinación de actividades de información y educación que lleve a una situación en que la gente desee estar sana, sepa cómo alcanzar la salud, haga lo que pueda individual y colectivamente para mantener la salud y busque ayuda cuando la necesite. (OMS, 1983). Al educar en salud, se actúa sobre los individuos en la fase de formación física, mental, social, en la que son muy receptivos al aprendizaje y la asimilación de nuevos hábitos. La promoción de salud supone, por tanto, que la población se responsabilice e implique activamente en los aspectos de su vida cotidiana y se sirva de distintas “herramientas” destinadas a mejorar la salud, incluida la educación y la información, el desarrollo, la organización comunitaria y las acciones legales y de defensa de la salud.</p>		
Temas generadores		
<ul style="list-style-type: none"> • Salud • Educación afectivo-sexual • Prevención de abuso sexual • Educación socioemocional • Educación para la resolución de problemas y toma de decisiones • Educación en sexualidad • Salud integral 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación vial, seguridad y prevención de accidentes • Promoción de la salud y prevención de la enfermedad • Salud emocional • Habilidades sociales • Salud mental 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidados e higiene personal • Educación sobre drogas • Salud medioambiental • Servicios de la salud • Participación comunitaria • Salud física

Emprendimiento e innovación		
<p>El emprendimiento y la innovación se caracterizan por desarrollar en las personas capacidades para crear a partir de significados, de plantear problemáticas y situaciones que permitan aprender a generar la solución a los problemas a base de las emociones, la creatividad, las actitudes, los valores personales, entre otras, lo cual permite adecuarse a un contexto y aprovechar aquellas oportunidades de este. (Rodríguez y Vega, 2015). Se busca que emprender sea algo cotidiano, se desea que nuestros niños y jóvenes emprendan e innoven día a día, que pasen por los procesos de planificar, organizar, presupuestar, ejecutar, monitorear, controlar, pero, sobre todo, proyectar y demostrar compromiso.</p>		
Temas generadores		
<ul style="list-style-type: none"> • Educación del consumidor • Trabajo • Autogestión • Finanzas • Economía • Rendición de datos • Participación ciudadana • Consumismo y ciudadanía responsable • Formación de líderes • Conciencia económica • Economía ecológica • El trabajo, actividad esencial en nuestras vidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones • Empresarismo • Responsabilidad laboral • Educación para el trabajo • Profesiones del futuro • La perseverancia • ¿Qué quiero estudiar? • Educación para el consumidor • Educación financiera • Estudiamos para alcanzar nuestra vocación • Diferentes trabajos 	<ul style="list-style-type: none"> • Producción, desarrollo del conocimiento, creatividad e investigación • Mi preparación; recurso de formación para mi trabajo futuro • Trabajamos para el bienestar de la humanidad y nuestra nación

Tecnología de la comunicación y de la información		
<p>El desarrollo de la sociedad de la información, caracterizada por el uso masivo y creciente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en cada uno de los aspectos de la vida diaria y profesional y por una fuerte tendencia a la globalización económica y cultural, exige que las personas desarrollen nuevas competencias para poder afrontar con éxito los cambios vertiginosos de nuestra sociedad puertorriqueña y mundial. Las TIC se han convertido en un eje transversal de toda acción formativa donde casi siempre tendrán una triple función: (1) como instrumento facilitador de los procesos de aprendizaje, (2) como herramienta para el proceso de la información y (3) como contenido implícito de aprendizaje. La competencia sobre el uso de las TIC se sustenta, en primer lugar, en la alfabetización digital, en la mediación interactiva propia de los entornos virtuales y redes sociales y en la selección y la producción de conocimiento a partir de la complejidad de datos y grandes volúmenes de información.</p>		
Temas generadores		
<ul style="list-style-type: none"> • Planificar y gestionar un proyecto virtual • Disciplina digital • Transformación digital • Investigación • Conciencia tecnológica • Tecnología en la sociedad • Alfabetización digital 	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnología, investigación y creatividad • Tecnología en nuestro diario vivir • Ciencia y tecnología • Seguridad cibernética • La tecnología nos acerca 	<ul style="list-style-type: none"> • Medios electrónicos de comunicación • Juegos electrónicos • Publicidad • Cine, televisión, radio y otros medios tecnológicos



GLOSARIO

Estas definiciones facilitan la comprensión del contenido curricular. Estas no son excluyentes.

- **altruismo:** se refiere a la conducta humana y se define como la preocupación o atención desinteresada por otras personas, al contrario del egoísmo.
- **antirracismo:** es una forma de acción para estar en contra el racismo, el racismo sistémico y la opresión hacia a los grupos marginados.
- **educación afectivo-sexual:** sienta las bases para una niñez saludable, al proveer a los niños y a las niñas de un entorno seguro para “aprender acerca de la seguridad, la prevención del abuso sexual y cómo reportarlo”. Según el informe Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. 27 febrero 2020)
- **accidente:** evento que no se espera que ocurra (Meeks & Heit, 2004).
- **acoso:** perseguir, sin darle tregua ni reposo, a un animal o a una persona (Real Academia Española, 2012).
- **acoso sexual:** insinuaciones y caricias sexuales no deseadas (Meeks & Heit, 2004).
- **actitudes:** cierta regularidad en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones del individuo para actuar en relación con algún aspecto de su ambiente (Secord y Backman, 1964).
- **actividad física:** movimiento de los músculos haciendo uso de la energía (Meeks & Heit, 2004).
- **amistad:** relación de dar y recibir que tiene como base la confianza mutua, la aceptación y los intereses o valores comunes (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **ambiente:** todo lo que rodea a una persona (Meeks & Heit, 2004).
- **ambiente emocional:** sentimiento de confianza y cuidado que rodea a una persona (Meeks & Heit, 2004).
- **ambiente social:** el contacto que tiene una persona con otras a su alrededor (Meeks & Heit, 2004).

- **aptitud física:** capacidad del corazón, los vasos sanguíneos, los pulmones y los músculos para trabajar de manera conjunta a fin de satisfacer las necesidades del organismo (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **autocontrol:** control de los propios impulsos y reacciones (Real Academia Española, 2012).
- **autoestima:** medida en que a uno le agrada su persona y se siente bien respecto a sí mismo (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **autogestión:** la gestión por uno mismo. Puede aplicarse a campos ajenos a la economía, como la política, la cooperación y la sociología.
- **autorrealización:** según Maslow, es el proceso por el cual cada persona se esfuerza por ser todo lo que puede ser (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **bienestar general:** concepto amplio de la salud que incluye una combinación de bienestar físico, mental y social (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **calidad de vida:** grado de satisfacción general que una persona obtiene de la vida (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **calorías:** unidad que se emplea para medir la cantidad de energía que se desprende cuando se queman nutrientes (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **cáncer:** crecimiento rápido, sin control, y diseminación de células anormales (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **carácter:** características de una persona que le facilita dejarse guiar por valores morales antes de actuar (Meeks & Heit, 2004).
- **civismo:** comportamiento respetuoso del ciudadano con las normas de convivencia pública (Real Academia Española, 2012).
- **comportamiento:** manera de actuar (Meeks & Heit, 2004).
- **comportamiento de riesgo:** acción que puede lastimar a una persona (Meeks & Heit, 2004).
- **comportamiento saludable:** acción que aumenta el nivel de la salud (Meeks & Heit, 2004).

- **comunicación:** acto de compartir información, ideas o sentimientos (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **comunidad:** grupo específico de personas que a menudo viven en una zona geográfica definida, comparten la misma cultura, valores y normas, y están organizadas en una estructura social conforme al tipo de relaciones que han desarrollado a lo largo del tiempo (OMS, 1998).
- **conducta:** manera con que las personas se comportan en su vida y acciones (Real Academia Española, 2012).
- **conductas de riesgo:** conducta que aumenta las probabilidades de que una persona experimente una consecuencia negativa (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **conducta segura:** conducta que protege a las personas del peligro y mitiga los efectos de una situación perjudicial (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **creencias:** firme asentimiento y conformidad con algo (Real Academia Española, 2012).
- **cultura:** creencias y patrones de conductas que un grupo de personas comparten y transmiten de generación en generación (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **cultura de paz:** conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que reflejan e inspiran a) al respeto a la vida, a los seres humanos y todos los derechos humanos; b) el rechazo a la violencia en todas sus formas y el compromiso de prevenir los conflictos violentos atacando sus causas para resolver los problemas mediante el diálogo y la negociación; c) el reconocimiento de la igualdad de derechos de cada persona a la libertad de expresión, opinión e información; e) la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento entre las naciones, entre los grupos étnicos, religiosos, culturales otros, y entre las personas; f) una acción sostenida y a largo plazo con miras a un desarrollo centrada en el ser humano y fundado en el apoyo mutuo; g) el compromiso de una plena participación en el proceso de atender equitativamente las necesidades de desarrollo y protección del medioambiente de las generaciones actuales y futuras (UNESCO, 2013).
- **derechos humanos:** son garantías esenciales para que podamos vivir como seres humanos. Sin ellos no podemos cultivar ni ejercer plenamente nuestras cualidades, nuestra inteligencia, talento y espiritualidad (Organización de las Naciones Unidas, 2013).

- **destrezas para la vida:** habilidades para desarrollarse adecuadamente (Betancourt, Batista, García & Troche, (2009).
- **droga:** toda sustancia química que produce cambios en el organismo o en la conducta de una persona (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **droga de mostrador** (OTC, por sus siglas en inglés): medicamento que se puede adquirir lícitamente sin receta médica (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **droga ilícita:** sustancia química prohibida por ley porque sus efectos peligrosos y, en muchos casos impredecibles, exceden cualquier propósito útil que pudiese tener la droga (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **economía:** es una ciencia social que estudia la forma de administrar los recursos disponibles para satisfacer las necesidades humanas. Analiza el comportamiento, las decisiones y las acciones de los humanos, es decir, estudia cómo las personas, las empresas y los gobiernos toman decisiones relacionadas con la producción, la distribución y el consumo.
- **educación para la salud:** comprende las oportunidades de aprendizaje creadas conscientemente que suponen una forma de comunicación destinada a mejorar la alfabetización sanitaria, incluido el mejoramiento del conocimiento de la población en relación con la salud y el desarrollo de habilidades personales que conduzcan a la salud individual y de la comunidad (OMS, 1997).
- **educación sexual:** Proceso permanente de aprendizaje de sí mismo y de la vida de relación de un ser humano en las diferentes etapas de su crecimiento y desarrollo (Organización Mundial de la Salud, 2000).
- **emoción:** sentimiento; reacción a una situación en la que interviene la mente, el organismo y la conducta de la persona (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **empatía:** capacidad para entender los sentimientos de otras personas (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **emprenderismo-** actitud y aptitud que toma una persona para iniciar un proyecto a través de ideas y oportunidades.
- **empresarismo-** es el proceso que supone la puesta en marcha de una nueva empresa.
- **enfermedad:** alteración más o menos grave de la salud (Real Academia Española, 2012).

- **enfermedad contagiosa:** enfermedad causada por agentes patógenos. Es susceptible de propagación o transmisión (Meeks & Heit, 2004).
- **enfermedad infecciosa:** enfermedad causada por microorganismos que entran en el organismo humano y viven y se multiplican en él (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **entorno social:** ambiente que crean las personas en sus relaciones (López, 2003).
- **equidad:** justicia en la distribución de los beneficios, el poder, los recursos y las responsabilidades entre las mujeres y los hombres, reconociendo las diferencias para rectificar los desequilibrios. Las estrategias de equidad se usan para lograr la igualdad (Organización Panamericana de la Salud, 2009).
- **estándares de contenido:** También conocidos como *estándares curriculares*, describen lo que los maestros deben enseñar y lo que los estudiantes deben aprender (Ravitch, 1995).
- **estrés:** reacción del organismo y de la mente ante acontecimientos amenazadores o que contribuyen un reto en la vida de la persona (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **eustrés:** estrés que produce efectos positivos (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **distrés:** estrés que produce efectos negativos (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **ética:** recto, conforme a la moral (Real Academia Española, 2012).
- **factores de riesgo:** cualquier característica o circunstancia detectable en una persona o grupo de personas que se sabe asociada con un aumento en la probabilidad de padecer, desarrollar o estar especialmente expuesto a un proceso mórbido (Pita, Vila y Carpenente, 1997).
- **factores protectores:** algo que aumenta la posibilidad de un resultado positivo (Meeks & Heit, 2004).
- **familia:** grupo de personas relacionadas entre sí (Meeks & Heit, 2004).
- **grasa:** nutrientes que proporcionan energía y permiten al cuerpo almacenar vitaminas (Meeks & Heit, 2004).
- **guías alimentarias:** guía para la comida de personas sanas de dos o más años (Meeks & Heit, 2004).

- **hábito:** manera usual de hacer algo (Meeks & Heit, 2004).
- **hábitos alimentarios:** patrones usuales de alimentación (Meeks & Heit, 2004).
- **historial de salud:** información registrada sobre la salud y los hábitos pasados (Meeks & Heit, 2004).
- **innovación:** introducción de algo nuevo o modificar elementos ya existentes que satisface alguna necesidad con intención de mejorarlos o desarrollar otros totalmente nuevos.
- **maltrato:** tratar mal a alguien de palabra u obra (Real Academia Española, 2012).
- **mediación:** proceso por el cual una persona de confianza contribuye a solucionar un conflicto (Meeks & Heit, 2004).
- **meta:** algo hacia lo que tiende una persona (Meeks & Heit, 2004).
- **negligencia:** no proporcionar la atención y la orientación apropiadas (Meeks & Heit, 2004).
- **nutrición:** proceso mediante el cual el organismo incorpora y utiliza nutrientes (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **nutrientes:** sustancias presentes en los alimentos y que el organismo necesita para regular las funciones corporales, promover el crecimiento, reparar tejidos y obtener energía (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **obesidad:** trastorno existente cuando el peso de una persona está 20 % o más por encima de su peso apropiado (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **personalidad:** término que describe la unicidad, la singularidad, la individualidad y las características que posee cada persona. Es el modo de percibir, pensar y de comportarse que caracteriza a cada ser humano (Barone y Kominars, 1998). Pensamiento, percepción y comportamiento que resultan de lo que se conoce como la *dinámica de la personalidad* (Cloninger, 2003).
- **presión de pares:** necesidad de adecuarse a las expectativas de los amigos y compañeros de la clase (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **prevención:** prácticas de conductas saludables que mantienen a las personas libres de

enfermedades y otros problemas de salud (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).

- **promoción de la salud:** consiste en capacitar a la gente para ejercer un mayor control sobre los determinantes de su salud y mejorarla. Es una función central de la salud pública, que ayuda a los esfuerzos invertidos para afrontar las enfermedades transmisibles, las no transmisibles y otras amenazas para la salud (OMS, 2005).
- **promotor de salud:** alguien que promueve la salud para él mismo y los demás (Meeks & Heit, 2004).
- **relaciones interpersonales:** interacción solidaria entre dos o más personas. Requiere habilidad para comunicarse eficazmente, escuchar activamente, solucionar conflictos y la expresión emocional honesta y auténtica.
- **reciclaje:** uso repetido de materiales como los metales, vidrio y plástico (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **resiliencia:** capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas (Real Academia Española, 2012).
- **respeto:** Mostrar alto aprecio por los demás (Meeks & Heit, 2004).
- **responsable:** persona digna de confianza (Meeks & Heit, 2004).
- **riesgo:** oportunidad con resultado desconocido (Meeks & Heit, 2004).
- **salud:** un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad o dolencia (OMS, 1986).
- **salud mental:** estado de hallarse a gusto con uno mismo, con los demás y con el entorno (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **salud física:** ayuda a evitar enfermedades al promover estilos de vida saludables, evitando situaciones de riesgo, tomando medidas de seguridad, teniendo buena higiene, cambiando los hábitos alimenticios, haciendo ejercicios correctamente y durmiendo (Betancourt, Batista, García & Troche, 2009).
- **salud integral:** estado de bienestar ideal que se logra cuando hay un equilibrio entre los factores físicos, biológicos, emocionales, mentales, espirituales y sociales que permiten un adecuado crecimiento y desarrollo en todos los ámbitos de la vida (González Molina, Del Bosque Araujo, Del Bosque de Molina, 1998).

- **salud sociocultural:** es el área de la salud que estudia la habilidad de relacionarse bien con la gente y el ambiente (Betancourt, Batista, García & Troche, 2009).
- **sentimientos:** emociones como excitación, tristeza e ira (Meeks & Heit, 2004).
- **sexualidad humana:** es la dimensión fundamental del hecho de ser humanos. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos, religiosos y espirituales. La sexualidad se experimenta y expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos (World Association for Sexual Health, [WAS] 2000).
- **valores:** normas, creencias e ideales que son importantes para una persona y la ayudan a aclarar lo que considera bueno o malo (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **violencia:** uso de fuerza con intención de herir o matar (Pruitt, Crumpler & Prothrow, 2000).
- **violencia sexual:** todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo (OMS, 2013).
- **violencia de género:** acción u omisión intencional que dañe o pueda dañar a una persona por razón de su género (Oficina de la Procuradora de las Mujeres y Departamento de Educación de Puerto Rico, 2008).
- **violencia doméstica:** violencia en la familia (Meeks & Heit, 2004).
- **xenofobia:** es el rechazo u odio al extranjero o inmigrante, cuyas manifestaciones pueden ir desde el simple rechazo, pasando por diversos tipos de agresiones y, en algunos casos, desembocar en un asesinato. La mayoría de las veces la xenofobia se basa en el sentimiento exacerbado de nacionalismo, aunque también puede ir unida al racismo, o a la discriminación ejercida en función de la etnia.

DEPARTAMENTO DE
EDUCACIÓN

