

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA.

EL MÉTODO HIGH SCOPE COMO RECURSO DIDÁCTICO
EN EL JARDÍN DE NIÑOS KURUWI.

INFORME ACADÉMICO DE ACTIVIDAD PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
PRESENTA
ANA EDITH MENDIETA ÁLVAREZ.



ASESOR: LIC. MIGUEL ANGEL NIÑO.

MÉXICO, D.F.

ENERO 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

LOS CIENTO LENGUAJES DE LOS NIÑOS
Loris Malaguzzi

Cien manos, cien pensamientos
cien maneras de pensar,
de jugar y hablar
cien siempre cien.

Cien maneras de escuchar,
de sorprenderse, de amar,
cien alegrías para cantar y entender
cien mundos que descubrir
cien mundos que inventar
cien mundos que soñar.

El niño tiene cien lenguajes
y además de cien cien cien
pero le roban noventa y nueve.

La escuela y la cultura
le separan la cabeza del cuerpo
y le dicen que piense sin manos
que actúe sin cabeza
que escuche y no hable
que entienda sin alegría
que ame y se sorprenda
solo en pascua y navidad.

Le dicen que descubran un mundo que ya existe
y de cien le roban noventa y nueve.

Le dicen que el juego y el trabajo
la realidad y la fantasía
la ciencia y la imaginación
el cielo y la tierra
la razón y el sueño
son cosas que no van juntas
y le dicen que el cien no existe
Pero el niño sin embargo dice

que el cien SI EXISTE!!

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios, por darme la oportunidad de vivir y por estar conmigo en cada paso que doy. Por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por permitir realizar este sueño más importante de mi vida.

La UNAM por ser mi segundo hogar, por ser parte fundamental de mi formación, y por qué no puedo entender mi vida sin haberla vivido aquí, formas parte de lo que ahora soy.

Lic. Miguel A. Niño y a la Lic. Alejandra E. Carrera por su confianza, por sus ideas, por su paciencia, por su sabiduría, por su amistad, por acompañarme en este proyecto dándome siempre la dirección y por aquellos momentos que perdía la motivación para terminar este trabajo. Muchas gracias.

A mis sinodales: Gracias por regalarme su valioso tiempo que han dedicado a leer este trabajo y por todas sus observaciones para perfeccionarlo.

Papi: Porque aún creo que es sueño... Gracias porque sé que donde estés seguramente estarás orgulloso de este trabajo, me has hecho mucha falta. Pero algún día te lo prometí y aquí cumplo mi promesa.

Mamá: Por ser una guerrera incansable, porque siempre estas dispuesta ayudarme, por la paciencia, por tus cuidados, por los regaños que merecía y no entendía y ojalá te sientas orgullosa de este pequeño logro. Te quiero mucho.

A mis Hermanos Martha y Pablo: A ustedes que han sido un motor para lograr mis propósitos, gracias por su ayuda y comprensión incondicional. Por su ejemplo de lucha y tenacidad y superación Los quiero mucho.

A mi hija Karen: Por toda la paciencia que me has tenido, por la adversidad que hemos pasado juntas y por ser mi consejera confidencial. Que este trabajo sea para ti tan solo ejemplo de superación y que te inspire para tomar nuevos retos en tu vida. Te amo.

Héctor: Gracias por permitirme formar parte de tu vida. Por enseñarme que hay que tener fuerza y valentía ante las situaciones inesperadas. Por ser el mejor hombre con los mejores sentimientos que he conocido. Te Amo.

A mí cuñado Paco: por tu aprecio, por los momentos difíciles y por nuestras largas conversaciones.

Mi sobrina Ana Arely: Porque aún puedes lograr todo lo que anhelas y porque este trabajo te inspire.

A Frida: Porque eres la luz de la alegría en nuestra familia.

A mi Abuelita: Por haber sido un abuelita súper buena onda y por todas aventuras que disfrutamos juntas.

Amigos: A todos aquellos que me alentaron a concluir este trabajo.

INDÍCE

PRESENTACION	6
Capítulo 1	
MARCO INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y DEL JARDÍN DE NIÑOS KURUWI	8
1.1 La educación preescolar en México	9
1.2 Programa de Educación Preescolar 2004	12
1.3 El jardín de niños Kuruwi	16
1.3.1. Características	17
1.3.1.1 Objetivo institucional	17
1.3.1.2 Visión y Misión	17
1.3.1.3 Organigrama	18
1.3.1.4 Participación de los padres de familia	20
Capítulo 2	
LA INFLUENCIA DE JEAN PIAGET SOBRE EL MÉTODO HIGH SCOPE	23
2.1 La teoría del aprendizaje de Piaget	24
2.1.1 La adaptación	25
2.1.1.1 La asimilación	26
2.1.1.2 La acomodación	27
2.1.2 La equilibración	28
2.2 Las etapas del desarrollo cognoscitivo	29
2.2.1 El periodo sensoriomotor	29
2.2.2 El periodo preoperacional	33
2.3 Implicaciones pedagógicas de Piaget sobre el método High Scope	38
Capítulo 3	
EL MÉTODO HIGH SCOPE COMO RECURSO DIDÁCTICO	41
3.1 El aprendizaje activo y las experiencias clave.	44
3.2 Interacción adulto-niño	55
3.3 Ambientes para el aprendizaje	59
3.4 Rutina diaria	63
3.5 Evaluación	71

Capítulo 4

LA ACTIVIDAD PROFESIONAL EN EL JARDÍN DE NIÑOS KURUWI	74
4.1 Diseño y organización del ambiente físico	76
4.2 Diseño y planeación de la rutina diaria	81
4.3 Interacción: adulto-niño y adulto -adulto	88
4.4 Otras actividades de apoyo al aprendizaje	92

Capítulo 5

VALORACION CRÍTICA	101
5.1 La institución educativa	101
5.2 El método High Scope	104
5.3 La práctica profesional	109
ANEXOS	113
FUENTES DE CONSULTA	136

PRESENTACION

El interés por abordar el tema que en este trabajo se presenta surge a partir de mi experiencia profesional durante 4 años, en una institución educativa de nivel preescolar, que utiliza el método High Scope como eje principal de su oferta educativa en dicho nivel. Cabe señalar, que desde que ingresé a esta escuela me he desempeñado como asistente educativo, en los niveles de Maternal y Kinder 1, donde he puesto en práctica aquellos conocimientos en relación con el niño, sus características y desarrollo. Esto me ha permitido enfocar mi labor en la forma como éste construye su conocimiento. Razón por la cual, he optado como modalidad de titulación el informe académico de actividad profesional.

Ahora bien, la Institución educativa conocida como "Kuruwi", está incorporada a la Secretaria de Educación Pública (SEP), se ubica al sur de la ciudad de México. Cuenta con dos planteles; uno para nivel preescolar y otro para primaria, con ubicaciones distintas. Los métodos de enseñanza varían de acuerdo con el nivel educativo. Para el caso de preescolar se trabaja con el método High Scope; mientras que, en primaria se trabaja por módulos de investigación.

El método High Scope plantea que el papel del educador radica en ofrecer a los niños y niñas diversas experiencias para que éstas les permitan aprender activamente: ser activo física y mentalmente; reelaborar experiencias y conocimientos; es decir, ser autónomo para solucionar problemas. Por tanto, la función del educador consiste en brindar apoyo de forma individual y personal a cada uno de los niños, ser observadores activos y participar al evaluar, apoyar, crear y ofrecer poca enseñanza directa, y pocas actividades dirigidas.

En función de lo anterior, de acuerdo con los objetivos del presente informe académico, y para sustentar el contexto de la práctica profesional, este trabajo se desarrolló el método deductivo, y empleando técnicas de investigación documental, lo que me permitió estructurarlo en cinco capítulos.

El primer capítulo se presenta el marco institucional de la práctica profesional, que se concreta a través de una descripción del jardín de niños Kuruwi, resaltando elementos como las características del jardín, el objetivo institucional, la misión y visión, el organigrama y las actividades extraescolares.

En el capítulo segundo se abordan algunos aspectos de la teoría del aprendizaje por acción en el método High Scope, a partir de las aportaciones de Jean Piaget, concretamente su idea de que los *esquemas acción* son sistemas organizados o pensamientos que permiten argumentar de manera mental o “pensar a cerca de” los objetos y eventos del mundo. Estos esquemas de acción caracterizan los diferentes estadios o etapas de desarrollo de la persona. Situación que el método HS logra aprovechar para potencializar las habilidades y experiencias de los niños.

En el tercer capítulo se presentan los principios que definen el método High Scope, de los que sobresalen; la rueda del aprendizaje, el aprendizaje activo, la interacción adulto-niño, ambientes para el aprendizaje, la rutina diaria y la evaluación.

En el capítulo cuarto se detallan las actividades profesionales realizadas en el jardín de niños Kuruwi, destacando el manejo del método High Scope y las funciones que como pedagoga he logrado desarrollar, a partir de una postura abierta y flexible frente al proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel preescolar y primaria.

Finalmente, de acuerdo con mi experiencia profesional y formación pedagógica, en el quinto capítulo llevo a cabo una reflexión crítica de las actividades realizadas en el jardín de niños, tomando en cuenta debilidades y fortalezas tanto de mi desempeño como del método High Scope y de la institución misma. Lo cual me permite señalar la importancia de las funciones del pedagogo en el ámbito educativo, especialmente, en lo que se refiere al manejo de diversas herramientas de enseñanza que le permitan desempeñar su actividad de forma integral.

El artículo 3º. Constitucional establece que la educación que imparte el estado “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia”, para cumplir esta gran finalidad, el mismo artículo establece los principios a que se sujetará la educación: gratuidad, laicismo, carácter democrático y nacional, aprecio por la dignidad de la persona, igualdad ante la ley, combate a la discriminación y a los privilegios y supremacía de interés general de la sociedad.

Programa de Educación Preescolar 2004.

Capítulo 1. **MARCO INSTITUCIONAL.**

Desde hace más de una década, la educación básica en México se encuentra inmersa en un proceso de reforma impulsado mediante diversas estrategias y acciones. Este proceso, conocido como federalización, se inició con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en el año 1993, e incluyó la renovación de contenidos y materiales educativos, la reorganización del sistema educativo a través de la transferencia de recursos financieros, materiales y humanos a los gobiernos estatales. Desde entonces, aunque de diferentes maneras, los programas de política educativa de los gobiernos han incluido como parte de sus objetivos, la necesidad de transformar el sistema educativo.¹

En otras palabras, está claro que desde la política educativa ha existido un interés manifiesto por impulsar un nuevo esquema institucional, a tono con las tendencias internacionales de reforma educativa que, en prácticamente todos los casos, comprenden entre otros componentes centrales, el de la gestión del sistema y la renovación organizativa de las escuelas.

En el caso del sistema educativo mexicano, concretar esta intención ha sido bastante complicado, debido, entre muchas otras cosas, a las inercias

¹ZORRILLA, M. “Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2) [Consulta: 20 Octubre 2009]. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>.

burocráticas y a las tradiciones jerárquicas fuertemente arraigadas que deben enfrentarse decididamente tanto para consolidar los cambios promovidos en el nivel primaria como para instrumentar las reformas integrales de la educación preescolar y secundaria, actualmente en curso.

1.1. La educación preescolar en México.

En relación con la evolución de la educación preescolar en México, si bien aparece como preocupación de gobiernos, sociedad y educadores desde 1880, es hacia el año 1903 cuando comienza a tener una creciente presencia al interior del sistema educativo nacional. Los establecimientos donde se proporcionaba este tipo de educación fueron conocidos primero como escuelas de párvulos, después como kindergarten y, finalmente, como jardines de niños, que es el nombre con el que se identifica a las escuelas de este nivel en la actualidad.

En México, a diferencia de los Estados Unidos, la educación preescolar surgió como un espacio de entretenimiento y asistencia para hijos de sectores acomodados de la sociedad. Desde sus inicios y hasta fines de la década de los años 60, se careció de un programa educativo propio, ya que desde el principio se adoptó el modelo y las propuestas del vecino país.²

En cuanto a su formalización como parte de la estructura del sistema educativo nacional, después de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, se crea la Inspección General de Jardines de Niños y posteriormente en la década de los cuarenta, la Dirección General de Educación Preescolar, así como la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJD).

En este sentido, la educación preescolar ha tenido una notable expansión en nuestro país. De hecho, fue el nivel educativo con mayor incremento de matrícula en la década de los noventa; de 2 millones 734 mil 54 inscritos en el ciclo 1990-1991, aumentó a 3 millones 423 mil 608 alumnos para el ciclo 2000-

² Cfr. HAMMOND, S. *La enseñanza en la escuela maternal y en el jardín de infantes*. p. 8.

2001, es decir, cerca de un millón más de alumnos atendidos en diez años, según las estadísticas históricas de la propia SEP. En contraste, la matrícula en primaria se mantuvo relativamente estable, ya que en este mismo período creció apenas en poco más de 400 mil alumnos.³

Si bien la atención a la demanda de educación preescolar se amplió progresivamente, la cobertura atendía principalmente a la población de zonas urbanas de clase media, pero no se encontraba al alcance de la población rural, indígena y urbana de zonas marginadas. Fue a finales de los años setenta cuando comenzaron a surgir nuevas modalidades dirigidas a esos sectores. A principios de los años ochenta se pusieron en marcha programas comunitarios para zonas urbanas marginadas y rurales a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en coordinación con la propia Dirección General de Preescolar.

Puede decirse que el carácter asistencial que originalmente se atribuyó a la educación preescolar, comenzó a transformarse paulatinamente sobre todo en la década de los años setenta. La consolidación definitiva de su carácter pedagógico tuvo lugar en los años ochenta, con la aparición del Programa de Educación Preescolar (PEP) 1981, basado en un enfoque psicogenético y adoptado en todo el país, ya que en ese entonces el sistema educativo funcionaba de manera completamente centralizada.⁴

En 1992 este programa se reformula bajo un enfoque de proyectos que, unos cuantos años más tarde, sería dejado de lado tanto por las mismas educadoras como por los responsables de la educación preescolar, bajo el argumento de que en lugar de guiar la práctica pedagógica y ayudar a las educadoras a tomar decisiones, las confundía, pues consideraban que se trataba

³ Secretaría de Educación Pública. *Estadística histórica*, disponible en: www.sep.gob.mx/work/, [consulta: 15 octubre 2009]

⁴ Cabe resaltar que el enfoque psicogenético es una interpretación que pretende traducir y aplicar los hallazgos científicos de Jean Piaget sobre el desarrollo del pensamiento en los niños al campo de la educación y la didáctica. Este enfoque destaca las siguientes características del niño que asiste a la educación preescolar: "El niño es un sujeto cognoscente, construye su mundo a través de las acciones y reflexiones que realiza al relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conforman su realidad. Según este enfoque, el niño preescolar se ubica en el periodo preoperatorio." *Cfr. SEP. Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar. Vol. I. p. 22.*

de una propuesta muy complicada. Lo cierto es que a partir de 1993, la descentralización del sistema educativo colocó a la educación preescolar en una especie de paréntesis. A tal punto que durante casi diez años, la agenda de la política educativa nacional y el ejercicio de las atribuciones normativas de las autoridades federales se concentraron en la educación primaria. Ante la falta de normatividad e iniciativas nacionales, en algunos estados del país se propició la adopción, combinación, diversificación o creación de diferentes, programas, métodos y modalidades de educación preescolar.

Este breve panorama histórico evidencia algunas cuestiones importantes sobre las que nos interesa llamar la atención. En primer lugar, el nivel preescolar ha tenido que enfrentar innumerables retos para ser reconocido como el primer eslabón de la educación básica; en segundo lugar, las propuestas y modelos pedagógicos adoptados, aunque escasos en número, se han actualizado constantemente, tratando de responder a los avances teóricos y metodológicos más recientes.

En esta línea, no obstante que cuenta con más de cien años de existencia y una matrícula que se ha incrementado considerablemente los últimos veinte años, la educación preescolar no había sido una prioridad de los gobiernos ni tampoco un tema de interés significativo para especialistas e investigadores. El acontecimiento que detonó su inclusión en la agenda de la política educativa nacional fue la presentación, discusión y aprobación del proyecto de reforma constitucional que le otorgó un carácter obligatorio. El 12 de noviembre del 2002 se aprobó dicha reforma.

En términos generales, la iniciativa aprobada establecía que el Estado habría de proporcionar con calidad la educación preescolar en todo el país en los siguientes plazos: cubrir tercer año en el ciclo 2004-2005, segundo año en el ciclo 2005-2006 y primer año en el 2008-2009. Además, se señalaba un conjunto de tareas que deberán cumplir las autoridades educativas del país, entre las que

destacaban la instalación de comisiones técnicas y de consulta que resultarían pertinentes para:⁵

- Iniciar un proceso de revisión de los planes, programas y materiales de estudio vigentes que condujera al establecimiento del nuevo modelo educativo que orientara la educación preescolar.
- Iniciar la unificación estructural, curricular y laboral de los tres niveles educativos obligatorios (preescolar, primaria y secundaria).
- Definir y poner en marcha las estrategias de formación y desarrollo profesional de docentes y directivos de este nivel educativo, conforme a las demandas y necesidades que imponía la obligatoriedad.

1.2. Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP).

Las actividades de exploración, estudio y consulta para la reforma de la educación preescolar iniciaron desde el año 2002. A partir del 2003, comenzó el análisis de la propuesta inicial del nuevo programa, mediante la difusión del documento: *Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para la educación preescolar*. Esto generó tres versiones distintas que sirvieron como pruebas piloto antes de implementar el PEP en 2004, que se integró por aspectos teóricos que rebasaban los alcances de un documento curricular, demandas hechas desde diversas concepciones de aprendizaje, propósitos, principios pedagógicos, opciones metodológicas y evaluación, sólo por citar algunos.⁶

El PEP entro en vigor a partir del ciclo escolar 2004-2005, en cuya elaboración fueron incorporados los resultados de diversas actividades, en las cuales se obtuvo información valiosa sobre la situación actual de la educación preescolar en México, así como sobre diversos enfoques utilizados en el pasado y en el presente en la educación de los menores de seis años.

⁵ZORRILLA, M. *op.cit.* p.96

⁶SEP. *Programa de Educación Preescolar*, pp. 5-7.

Con este programa se logró superar la visión que minimizaba la función de la educación preescolar al considerarlo como un espacio de cuidado y entretenimiento de los niños, carente de metas y contenidos educativos valiosos, o bien, como un nivel exclusivamente propedéutico. Al mismo tiempo, partió de reconocer los rasgos positivos de este nivel educativo y asumió como desafío la superación de aquéllos que contribuían escasamente al desarrollo de las potencialidades de los niños, propósito esencial de la educación preescolar.

La renovación curricular tuvo las siguientes finalidades:⁷

- a) Contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la educación preescolar.
- b) Contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria.

Para ello, el programa partió del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, estableció de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de *competencias*⁸ que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer, lo cual contribuye además a una mejor atención de la diversidad en el aula.

A partir de esto se le asigna una importancia sustancial al jardín de niños, al concebirlo como:

El espacio propicio para que los niños convivan con sus pares y con adultos y participen en eventos comunicativos más ricos y variados que los del ámbito familiar e igualmente propicia una serie de aprendizajes relativos a la convivencia social; esas experiencias contribuyen al desarrollo de la autonomía y la socialización de los pequeños.⁹

⁷ *Ibid.*, p. 8.

⁸ En el ámbito educativo, competencia se entiende como una capacidad para realizar algo. Implica conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos armónicamente integrados, para el desempeño exitoso en las distintas circunstancias de una función. *Cfr.* Picardo Joao, Oscar. (Coord.) *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación* (edición El Salvador) El Salvador, C.A., Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco. 2005. p. 50.

⁹ SEP. *Programa.*, p. 13.

Conjuntamente a estas experiencias que favorecen aprendizajes valiosos en sí mismos, la educación preescolar puede representar una oportunidad única para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales.

De manera contraria a otras experiencias sociales en las que se involucran los niños –en su familia o en otros espacios–, la educación preescolar tiene propósitos definidos que apuntan a desarrollar sus capacidades y potencialidades mediante el diseño de situaciones didácticas destinadas específicamente al aprendizaje.

En otras palabras, el PEP sostiene la convicción de que los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de conocimientos que han adquirido en su ambiente familiar y social. Por lo tanto, la función de la educación consistirá en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee.

Las competencias llevan al niño a utilizar sus conocimientos para realizar una serie de actividades, tanto en el plano personal, como académico y social. Se trata, entonces, de un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten al niño desempeñarse en cualquier ámbito. Asimismo, se debe tener presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva; sino que se amplía y se enriquece en función de la gama de experiencias que se le proporcione al niño y de los problemas que logre resolver en los distintos contextos.

De esta forma, el PEP no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños, por lo que posee un carácter abierto, donde la educadora es quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los niños desarrollen las competencias propuestas y se logren los propósitos

fundamentales. Sin embargo, sí las agrupa en distintos campos formativos, que son:¹⁰

- 1) Desarrollo personal y social. Se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal, y de las competencias emocionales y sociales.
- 2) Lenguaje y comunicación. Alude a la importancia del lenguaje como una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Que permite acceder al conocimiento.
- 3) Pensamiento matemático. Apunta a los fundamentos del pensamiento matemático que están presentes en los niños desde edades muy tempranas. Y que como consecuencia de los procesos de desarrollo y de las experiencias que viven al interactuar con su entorno, desarrollan nociones numéricas, espaciales y temporales que les permiten avanzar en la construcción de nociones matemática más complejas.
- 4) Exploración y conocimiento. Favorece en el niño el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que le permitan aprender sobre del mundo natural y social.
- 5) Expresión y apreciación artísticas. Está orientado a potenciar en el niño la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes; así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas.
- 6) Desarrollo físico y salud. Se refiere al desarrollo físico del niño y están involucrado el movimiento y la locomoción, la estabilidad y el equilibrio, la manipulación, la proyección, y la recepción como capacidades motrices. Asimismo, alude al aprendizaje de ciertas bases para lograr a futuro estilos de vida saludables en el ámbito personal y social.

A partir de lo anterior, el PEP tiene propósitos fundamentales comunes tomando en cuenta las diferentes regiones del país. Es decir, es un programa que reconoce a la educación preescolar, como parte fundamental de la educación

¹⁰SEP. *Programa...*, p. 50.

básica, que debe contribuir a una formación integral. Por lo cual, a cualquier jardín de niños le corresponde garantizar al educando un cúmulo de experiencias educativas, que le permitan desarrollar sus competencias, integrando sus aprendizajes para utilizarlos en su vida cotidiana. Del mismo modo, un programa flexible que se adecua a las necesidades previstas en el ámbito educativo, rigiendo a todos los planteles y modalidades donde se imparta educación preescolar, sean de carácter *público o privado*.

En lo que se refiere a las instituciones particulares, éstas pueden impartir educación en todos sus tipos y modalidades, de acuerdo con los términos que establece la Ley General de Educación. Y es precisamente, en este sentido que en el siguiente apartado se rescata la forma de trabajo de Kuruwi, que se apega a dichos lineamientos.

1.3. El jardín de niños Kuruwi.

Para asignar nombre al jardín de niños, objeto de estudio de este reporte, se buscó un vocablo que se refiriera directamente al niño, y que además rescatara las raíces mexicanas. En virtud de esto, se optó por *Kuruwi*, que en lengua Tarahumara *kúrowi* significa críos, infantes o niños.

En 1982, y ante la necesidad de reflexión, revisión y valoración de la educación vigente en el mundo, particularmente, en el nivel preescolar, donde los espacios formales educativos no eran los apropiados para motivar el desarrollo del niño; surge la perspectiva de Kuruwi, que se centra en concebir al niño como un ser con gran potencial.

En un inicio se ofreció una propuesta de educación por el arte, trabajando por las tardes, básicamente en las artes plásticas, con la intención de que el niño disfrutara en primera instancia, sus procesos cognitivos y después a través del arte tuviera construcción y aprendizajes y desarrollo integral en todas sus áreas. Poco a poco se incluyó también la música y el teatro.

Es así como en enero de 1994 se institucionalizó la propuesta educativa de manera formal, y se creó el preescolar Kuruwi. Este proyecto educativo debía responder a una concepción de los niños más integral, esto es, de seres del presente preparados para vivir, disfrutar y enfrentar los desafíos que implica la sociedad del siglo XXI, y que no tienen que esperar a ser adultos para ser escuchados.

El preescolar inició con un total de 22 niños de nivel maternal, dividido en dos grupos de 11. El crecimiento de la población infantil fue muy rápido, a los seis meses tenían 60 niños y a los dos años 240, que es la matrícula promedio que ha mantenido el kinder.

1.3.1. Características.

El jardín de niños Kuruwi se ubica en la zona sur de la Ciudad de México, en la esquina que forman las calles Paseos del Pedregal y Colegio. Colonia Jardines del Pedregal, en la Delegación Álvaro Obregón.

1.3.1.1. Objetivo institucional.

Como parte de una propuesta pedagógica del siglo XXI, el objetivo de la institución consiste en integrar --en un marco pedagógico multidimensional-- las prácticas educativas por excelencia, así como las investigaciones educativas y de desarrollo infantil que surgen desde las universidades e institutos más prestigiados de mundo.¹¹

1.3.1.2. Visión y Misión.

En lo que respecta a la visión institucional, ésta propone crear y ofrecer un proyecto educativo de máxima calidad y de vanguardia, que contemple todas las

¹¹Información proporcionada por la institución.

dimensiones del ser humano, y que, además, incorpore las “mejores” propuestas metodológicas y teóricas del mundo, en beneficio del niño, el país y el planeta.

Por otro lado, la misión de la escuela consiste en educar, respondiendo a los derechos y necesidades completas de cada niño, concibiéndolo como un ser humano inmerso en una amplia gama de posibilidades, y en pleno desarrollo. Es decir, como un ser integrado (no fragmentado), poseedor de diferentes dimensiones, capaz de contribuir y construir, junto con otros, desde y en beneficio de sí mismo y de su comunidad. Siempre apegado a los valores de honestidad, justicia, responsabilidad y creatividad.¹²

1.3.1.3. Organigrama.

La organización del jardín de niños Kuruwi se realiza a través de seis áreas: dirección general, administración, coordinación docente, coordinación técnica, maestras titulares y asistentes educativas. En lo que atañe a la dirección general, ésta se encarga de cumplir con los acuerdos de la junta administrativa; vigilar el cumplimiento de los programas educativos y administrativos; así como elaborar el proyecto del programa general; y auxiliar, coordinar y supervisar a las otras áreas.

Por su parte, el área administrativa se enfoca a la elaboración de un programa general anual presupuestal, la dirección de las labores administrativas, la elaboración y supervisión del cumplimiento de un programa anual laboral.

La coordinación docente supervisa los programas de actividades académicas, funge como enlace entre las áreas de dirección general, maestras titulares y asistentes educativas, al mismo tiempo, que organiza y coordina diversos eventos como paseos, festivales, talleres y conferencias, entre otros.

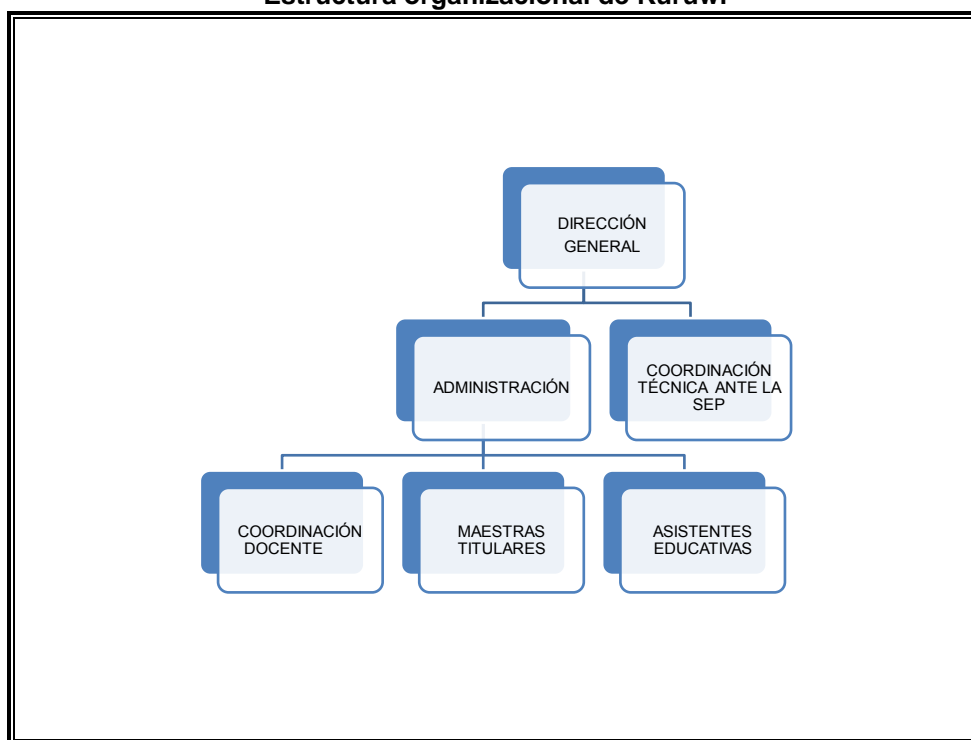
¹² Idem.

El área de maestras titulares realiza la práctica docente, con base en las actividades estipuladas en una programación diaria, semanal y anual. Asimismo, se encarga de construir un anecdotario diario, aplicar evaluaciones diagnósticas y de rendimiento o desarrollo del niño.

Y finalmente, mediante el área de asistentes educativas se lleva a cabo el apoyo a las maestras titulares, para elaborar el material didáctico, y sirve de apoyo para cumplir con el programa académico. Al tiempo que asiste en el aseo personal de los niños y en la limpieza del salón y el material.¹³

Figura 1

Estructura organizacional de Kuruwi



Fuente: Elaboración personal

Es preciso señalar que en Kuruwi se trabaja con dos profesoras de tiempo completo por salón, con grupos de 15 niños, cuyas edades oscilan entre tres y cuatro años de edad. Así, los más pequeños son atendidos por una maestra titular y una asistente, ésta última tiene a su cargo la limpieza de los niños, los pañales,

¹³Información proporcionada por la institución.

el entrenamiento para ir al baño y apoya en el desarrollo pedagógico del programa.

A partir de los cuatro años (Kinder I), son dos las maestras titulares. Una habla todo el tiempo en inglés y la otra en español. Ello con la intención de reproducir a la *familia bilingüe* (donde el papá habla en español y la mamá en inglés). Ambas dirigen diversas actividades, tales como; las bienvenidas, el ciclo básico, la de motricidad, la de arte y representación; y coordinan los espacios informales, los periodos de transiciones y los *rincones*.¹⁴

1.3.1.4. Participación de los padres de familia.

En el caso del nivel preescolar la participación de los padres y madres de los niños puede convertirse en un recurso de apoyo, estímulo y retroalimentación entre el ámbito escolar y familiar. De este modo, dentro de la comunidad Kuruwi los padres intervienen a través de diversas formas como son: a) la mesa directiva y vocales; y b) cuatro comités.

La mesa directiva está integrada por un grupo de madres interesadas en representar a los padres de familia y sus hijos, por medio de un servicio voluntario y entusiasta, que incluye mantener una comunicación directa y eficiente, así como apoyar ciertos eventos sociales durante el ciclo escolar. Por otra parte, los comités están integrados por madres de familia que están al pendiente de las necesidades básicas que pueden surgir en la Comunidad Kuruwi. Y se dividen en cuatro áreas principales: 1) participación activa; 2) ecología; 3) guía para padres; y 4) de responsabilidad social.

El comité de participación activa promueve la unión y organización a través de dos proyectos principales: Red de Contactos Profesionales y el Sistema de Vialidad. El primero es un espacio para multiplicar las posibilidades de expansión

¹⁴ Dentro de la institución, el momento en que un niño pasa de realizar una actividad a otra, se le denomina periodo de transición. Por otra parte, el término rincón se refiere al área que elige el niño de trabajar, y donde el adulto (la maestra titular o la auxiliar) tiene la libertad para interactuar con él.

laboral y comercial de los miembros de la comunidad Kuruwi. El segundo, realiza acciones para mejorar la vialidad en zonas aledañas a la escuela, apoyando con campañas donde las madres de familia ayudan a subir niños a los autos, así como agilizar la vialidad a las horas de salida de toda la comunidad educativa.

El comité de ecología tiene como objetivo promover y crear en toda la comunidad educativa, un compromiso auténtico a favor del medio ambiente. A su vez, posee dos divisiones: la de reciclado y la de difusión-talleres educativos. La división del reciclado consiste en el acopio de materiales como: plásticos (PET, PVC, HDPE y LDPE); metal (latas de aluminio); cartón, periódico, entre otros. Por su parte, los talleres educativos están enfocados a informar y educar a la comunidad escolar, acerca de las distintas maneras de cuidar el medio ambiente.

El comité de guía para padres tiene como objetivos principales sensibilizar e involucrar a los padres de familia en el desarrollo integral de sus hijos, mediante la difusión periódica, a través de la página Web de Kuruwi, de artículos, recomendaciones de talleres, libros, así como sitios relacionados con el ámbito familiar. Al mismo tiempo, se encarga de realizar sondeos dentro de la misma comunidad escolar, con el fin de elegir determinadas temáticas para ser abordados en futuros talleres.

El comité de responsabilidad social surgido, hace más de 10 años, ante la inquietud por parte de la escuela y padres de familia de apoyar a una guardería de escasos recursos (Guardería de Hornos) que cuenta con 168 niños de 0 a 6 años. Este comité desarrolla cinco actividades primordiales:¹⁵

- Despensas mensuales. Todos los grupos escolares desde preescolar hasta primaria participan con el apoyo de despensas para la guardería. Este acopio es Mensual y se van turnando los grupos.
- Pirámide de la Leche. Mensualmente, los padres de familia, donan voluntariamente cajas de leche, que los niños apilan para formar una pirámide que, posteriormente, es enviada a la guardería.

¹⁵www.kuruwi.com [consulta: 4 diciembre 2009]

- Recaudación de Fondos para Becas. Ya que la guardería que auspicia Kuruwi cobra una mínima cuota para gastos de mantenimiento, hay familias que desgraciadamente no pueden pagarla y el Comité busca la manera de apoyarlos con una beca.
- Taller de Cuento. Se invita a mamás y abuelitas de Kuruwi, para leer cuentos a los niños de la guardería de Hornos.
- Espacio de Intercambio Docente. Aquí las maestras de Kuruwi hacen visitas frecuentes a la guardería de Hornos para compartir experiencias, y brindar apoyo a su personal docente.

El conocimiento no surge ni de los objetos, ni del niño, sino de las interacciones entre el niño y esos objetos.

Jean Piaget.

Capítulo 2. **LA INFLUENCIA DE JEAN PIAGET SOBRE EL MÉTODO HIGH SCOPE.**

Desde sus inicios, el jardín de niños Kuruwi ha recuperado modelos teóricos, pedagógicos e influencias distintas, y ha ido incorporando nuevas ideas y enfoques a lo largo de su trayectoria. Sin embargo, desde su formación estableció contacto con el instituto High Scope,¹⁶ que se sustenta en la corriente psicogenética de Jean Piaget.

Cabe precisar que Jean Piaget (1896 – 1980) fue una de las figuras más prestigiosas y relevantes de la psicología del siglo XX.¹⁷ Su fecundo y fructífero trabajo se extiende a todos los campos de la psicología infantil y su desarrollo intelectual. Sus objetivos, formulados con notable precisión, consistían, en primer lugar, en descubrir y explicar las formas más elementales del pensamiento humano desde sus orígenes y, segundo, comprender el proceso de crecimiento del niño y los cambios por los que atraviesa hasta los niveles de mayor elaboración y alcance.

En líneas generales, las ideas de Piaget son aplicables a la educación en un doble sentido. En primer lugar, por su visión del modo en que interaccionan el intelecto y el medio: proceso de adaptación, influencia de las acciones físicas en las cosas, cooperación social y lenguaje. Esta parte resulta relevante para con los

¹⁶ El Instituto High Scope México es la asociación encargada de supervisar que las instituciones educativas -que ofrecen el servicio con base en el método HS- cumplan con los requerimientos básicos para ser reconocidas y avaladas por este organismo. Además, brinda la capacitación a los docentes interesados en profundizar sus conocimientos sobre este método. A su vez, forma parte de la organización internacional High Scope con sede en Ypsilanti, Michigan.

¹⁷ Autor de numerosas obras, entre las que destacan: *La representación del mundo en el niño; El lenguaje y el pensamiento en el niño; El juicio y el razonamiento en el niño; Criterio moral en el niño; El nacimiento de la inteligencia en el niño; Génesis de las estructuras lógicas elementales; De la lógica del niño a la lógica del adolescente; Psicología y pedagogía*, entre otras.

métodos de instrucción, y la organización de las situaciones de aprendizaje. En segundo lugar, por la secuencia piagetana del desarrollo, su atribución a cada uno de los estadios, de los modos de pensamiento y las aportaciones ambientales; lo cual, resulta relevante con respecto al contenido de las lecciones y a la organización de cursos en las diferentes edades.

Con base en lo anterior, cabe resaltar que las aportaciones de Piaget me permiten argumentar mi experiencia profesional en el uso del método High Scope como recurso didáctico en el jardín de niños Kuruwi.

2.1. La teoría del aprendizaje de Piaget.

De acuerdo con la teoría constructivista del aprendizaje de Piaget, la inteligencia tiene como función primordial comprender e inventar, es decir, construir estructuras, “estructurando” lo real a través de la experiencia. Por ello, el aspecto más importante reside en la comprensión de los mecanismos del desarrollo de la misma.

La inteligencia es la adaptación por excelencia; toda la adaptación implica una asimilación de las cosas al espíritu y a la actividad propia, y una acomodación de los esquemas asimiladores a los objetos. La inteligencia no procede por tanteos ni por una estructuración puramente endógena, sino mediante una actividad estructurante que implica formas elaboradas por el sujeto a la vez que un ajuste perpetuo de esas formas a los datos de la experiencia.¹⁸

De esto se deduce, que la inteligencia posee dos atributos principales: la organización y la adaptación. El primero quiere decir que la inteligencia está formada por estructuras o esquemas de conocimiento, cada una de la cuales conduce a conductas diferentes en situaciones específicas. Por otra parte, la adaptación consta, a su vez, de dos procesos simultáneos: la asimilación y la acomodación. La primera consiste, como lo dice su nombre, en asimilar nuevos acontecimientos o nuevas informaciones a los esquemas ya existentes. Mientras que la acomodación, hace referencia al proceso de cambio que experimentan tales esquemas por el proceso de asimilación.

¹⁸ PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar: Críticas y alternativas*. p. 70.

A partir de lo anterior, la función más conocida, tanto biológica como psicológicamente, es la adaptación. Ésta, junto con la organización, forma lo que se denomina las "invariantes funcionales", llamadas así porque son funciones que no varían durante toda la vida, ya que permanentemente tenemos que organizar nuestras estructuras para adaptarnos. Cabe resaltar, que para los objetivos de este trabajo, es importante rescatar y comprender, en toda su dimensión, el proceso de adaptación.

2.1.1. La adaptación.

Desde el punto de vista biológico, el ser humano tiene necesidades específicas, tales como: comer, cubrirse y dormir. Estas necesidades las satisface adaptándose al medio: si tiene frío, busca fuentes de calor, si tiene hambre busca alimentos. Esto, lo ha logrado mediante su inteligencia, es decir, ha inventado instrumentos que van desde lo más sencillo, como el palo para bajar una fruta del árbol, hasta los aviones y cohetes para llegar a la luna.¹⁹

En otros términos, el ser humano ha desarrollado su inteligencia al ampliar sus estructuras mentales, con el fin de adaptarse mejor a la realidad.

Desde la época de las cavernas vemos como el hombre inventa constantemente instrumentos de adaptación. Las pinturas rupestres nos cuentan la manera en que, desde hace diez o quince mil años, el hombre usaba lanzas para cazar a animales y así poder subsistir. Con el transcurso del tiempo, el ser humano ha inventado la palanca, el cálculo, la escritura, la arquitectura y la agricultura, e incluso instrumentos nocivos como las armas de guerra, que van desde la lanza y la flecha hasta la bomba atómica.²⁰

En general, a través de muchas maneras el ser humano ha encontrado medios de adaptarse. Con base en ello, se puede estudiar la adaptación analizando sus dos ámbitos que son complementarios: la asimilación y la acomodación.

¹⁹ Cfr. GÓMEZ PALACIO, Margarita. *El niño y sus primeros años en la escuela*. p 28.

²⁰ *Idem*.

2.1.1.1. La asimilación.

De acuerdo con Piaget, el principio de asimilación se refiere a la interacción entre el nuevo conocimiento que es aprendido y la estructura cognoscitiva existente, que origina una reorganización de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada, esta interacción de la información nueva con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva, propician su asimilación.²¹

La función de asimilación es semejante a la que realiza el cuerpo humano con los alimentos, es decir, toma de ellos las sustancias nutritivas que le sirven y las incorpora al torrente sanguíneo para satisfacer las necesidades fisiológicas. [Por tanto; para] Piaget asimilar es incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto y, por consiguiente, 'asimilar' el mundo exterior a las estructuras ya construidas.²²

Desde el punto de vista educativo, esto se puede explicar por ejemplo cuando se lee un texto, primero se analiza, se comprende y se asimila en la medida en que es comprendido. Por tanto, lo que no es importante, se olvida. Esto es, el niño tiene que leer primero las cosas muy sencillas con una trama fácil. A medida que crece, su intelecto podrá entender contenidos más complicados.

En otras palabras, los libros modifican al individuo y le dan cada vez más elementos para comprender las ideas más complejas. Así, la mente se irá desarrollando, se irán acomodando lenguajes, ideas, argumentos más y más difíciles. Con base en esto, el conocimiento nuevo asimila por la relación de éste con las ideas previas que el aprendizaje ya posee. Así, tras la asimilación, tiene efecto una acomodación o reajuste de las estructuras cognitivas. Por lo tanto, hay aprendizaje si se modifican y se transforman las estructuras cognitivas preestablecidas.

²¹ MORENO, Marimon. *La teoría de Piaget y la enseñanza*. p 45.

²² LABINOWICZ, Ed. *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje y enseñanza*. p. 41.

2.1.1.2 La acomodación.

La acomodación o “ajuste” es, junto con la asimilación, uno de los dos procesos básicos para el desarrollo cognitivo del niño. Por acomodación se entiende:

El proceso mediante el cual el sujeto modifica sus esquemas (estructuras cognitivas) para poder incorporar a esa estructura cognoscitiva nuevos objetos. Esto puede lograrse a partir de la creación de un nuevo esquema o modificar el esquema ya existente para que el nuevo estímulo pueda ingresar en él. Por esta razón suele considerarse este mecanismo como un cambio cualitativo en el esquema.²³

Dicho de otro modo, la acomodación implica una modificación de la organización actual a la respuesta de las demandas del medio. Es el proceso a través del cual el niño se ajusta a las condiciones externas. Así, la acomodación no sólo aparece como necesidad de someterse al medio, sino se hace necesaria también para poder coordinar los diversos esquemas de asimilación.

En lo que se refiere al aprendizaje, la acomodación de una nueva información garantiza el cambio y la proyección del entendimiento. Esta modificación puede involucrar la reorganización de estructuras existentes o la elaboración de algunas nuevas, permitiendo con ello poder incluir más información. El acomodo a sus sucesos ambientales obliga al niño a ir más allá de su actual entendimiento, sometiéndolo a sus situaciones nuevas.

Con base en lo anterior, se puede considerar que la asimilación y acomodación son procesos gemelos que están presentes en todos los estados de desarrollo de la inteligencia. Por tanto, la adaptación al medio se produce tan sólo cuando los dos procesos se hallan en equilibrio y entonces la inteligencia encuentra su equilibrio en el medio.

Un ejemplo muy claro de esta interrelación es la evolución del lenguaje. Aparece aproximadamente a los dos años y modifica esencialmente las posibilidades de acción del niño. Asimismo, incide directamente en el desarrollo

²³ *Ibid.*, p. 43

intelectual ya que permite un intercambio entre individuos, es decir, el inicio de la socialización de la acción; una interiorización de la palabra, la aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de los signos; y, por último, y sobre todo, una interiorización de la acción como tal.

Así entonces, para Piaget asimilación y acomodación son dos procesos invariantes a través del desarrollo cognitivo e interactúan mutuamente en un proceso de equilibración.

2.1.2. La equilibración.

Desde sus inicios Piaget se interesó en el equilibrio, por ello, lo consideró como:

La unidad de organización del sujeto cognoscente, es decir, como componente regulador de la interacción del sujeto con la realidad, y es a partir de las interacciones entre elementos y su equilibrio que nuevos elementos (o esquemas) se generan. Pasando por períodos de desequilibración y re-equilibración, alcanzando un nuevo equilibrio generador de nuevas estructuras.²⁴

El equilibrio se puede encontrar entre invariantes como la asimilación y la acomodación; también entre estadios o subestadios; cuando el sujeto incorpora nuevos esquemas de acción creando estructuras cognoscitivas más desarrolladas y adaptadas al medio; y dentro de las estructuras mismas. Por tanto, para Piaget, “el equilibrio es un estado que no se alcanza jamás, ante esto, es el desequilibrio el motor que lleva al sujeto a alcanzar un descentramiento cada vez mayor, para lograr una adaptación y organización interna más adecuada”.²⁵

A partir de lo anterior, Piaget describe los sucesivos estadios de equilibrio que atraviesan las estructuras cognoscitivas a lo largo del desarrollo, de un momento de menor conocimiento válido, a uno de mayor. En otras palabras, el desarrollo del niño se basa en el pasaje de un estado de menor equilibrio a uno

²⁴ WADSWORTH, Barry. *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. p. 69.

²⁵ *Ibid.*, p.103

mayor. Por lo tanto, el equilibrio puede considerarse cómo un proceso regulador, a un nivel más alto, que gobierna la relación entre la asimilación y la acomodación.

2.2. Las etapas de desarrollo cognoscitivo.

Para Piaget, el desarrollo es un proceso inherente, inalterable y evolutivo, sin embargo, dentro de ese proceso se sitúan una serie de fases y subfases diferenciadas, a las que denomina *estadios*. El primero es el sensoriomotor que, a su vez, se divide en una progresión de seis estadios diferenciados. El segundo es el periodo de preparación y organización de operaciones concretas, preoperacional. Y finalmente, el tercero es el periodo de las operaciones formales.

Cabe señalar que para efectos de este trabajo solo se abordan las dos primeras etapas, en la medida en que a partir de éstas se logran argumentar las actividades realizadas en la práctica profesional.

2.2.1 El periodo sensoriomotor

La fase sensorimotriz describe eficazmente el primer período del continuo de desarrollo, que depende principalmente de la experiencia sensoriomotora. Abarca desde el nacimiento hasta los dos años aproximadamente. En la terminología de Piaget, la palabra sensorimotriz indica que el niño crea su mundo práctico totalmente vinculado con sus deseos de satisfacción física en el ámbito de su experiencia sensorial inmediata. Las tareas fundamentales de desarrollo de este período se caracterizan por el desarrollo de los movimientos. Éstos, de reflejos innatos, pasan a ser movimientos voluntarios que permiten al niño dirigir sus actividades hacia objetivos determinados.

Ahora bien, esto da lugar a dos modificaciones importantes. Por un lado, al lograr mayor dominio sobre su cuerpo, el niño se relaciona con el medio que lo rodea como un ser separado de su entorno, es decir, le confiere existencia propia a los objetos y personas, ya que al principio no tenía conciencia de sí mismo diferenciado del medio ambiente.

Por otro lado, no sólo es el niño quien actúa sobre el medio, sino éste (el medio) influye en las experiencias del niño. Por ejemplo, el bebé dirige las manos hasta alcanzar un juguete, se lo lleva a la boca para conocer las características de ese objeto (el niño conoce su entorno). Como resultado de esa actividad, asimila nuevas sensaciones como: duro, blando, áspero, etc., y acomoda sus estructuras mentales a esos conocimientos. Es necesario decir que esta forma de relación "voluntaria" con el medio, influye determinadamente, no sólo en el aspecto intelectual, sino de igual manera en el desarrollo socio-afectivo del niño.

Todos hemos visto que al nacer un niño dedica la mayor parte de su tiempo a dormir, por esto, los padres y/o personas que están en constante relación con él, establecen un vínculo afectivo unilateral, es decir, los padres dan demostraciones de afecto sin que el niño responda, al menos con respuestas evidentes. Pero en la medida que éste va desarrollando habilidades psicomotrices como: balbucear, tomar objetos, reírse, etc., su vínculo se vuelve más afectivo, debido a que éstas son actividades significativas para los adultos.

El aumento del contacto ambiental, particularmente en las acciones que van más allá de las meras expresiones orgánicas introduce una jerarquía de actos potenciales. Los procesos afectivos emergen en relación con estas diferencias de la experiencia. [Situándose así] las raíces genéticas del interés, que más tarde darán lugar al afecto o la fuerza que confiere dirección a la conducta humana.²⁶

De este modo, y tomando en cuenta que el niño conoce el mundo a través de su cuerpo, se puede afirmar que el avance de esta etapa sensomotriz es fundamental para el desarrollo integral del niño que, como ya se mencionó, se divide en seis subestadios.²⁷

Cuadro 1

Etapas de desarrollo cognoscitivo

<p>I. Periodo Sensorio/motor 0 a 18-24 meses</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercicio de los reflejos. 2. Reacciones circulares primarias. Primeros hábitos. 3. Reacciones circulares secundarias. Coordinación visión-prensión. 4. Coordinación de esquemas secundarios. 5. Reacciones circulares terciarias. Descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa. 6. Invención de nuevos medios por combinación mental.
--	--

²⁶ CAMARENA C, Rosa María. *Antología de la materia psicología de la educación II*. p.107.

²⁷ *Ibid.*, pp.192-199.

II. Periodo de preparación y organización de operaciones concretas 1.5 a 11-12 años	I A Subperíodo 1.5 a 7-8 años	i) Aparición de la función semiótica y Preoperatorio comienzo de la interiorización de los esquemas de acción en representaciones 2-4 años ii) (Nivel I A) Organizaciones representativas fundadas sobre configuraciones estáticas o sobre asimilación a la acción propia. 4-5 años iii) (Nivel IB) Regulaciones representativas articuladas.
	IB Subperíodo de las operaciones concretas 7-8 a 11-12 años	5.5-7 años i) (Nivel IIA) operaciones concretas simples. 7-9 años ii) (Nivel IB) Nivel de completamiento de las operaciones concretas 9-11 años
III. Periodo de las operaciones formales 11-12 a 15-16 años		(Nivel IIIA) Comienzo de las Operaciones formales. 11-13 años (Nivel IIIB) Operaciones formales avanzadas 13-15 años

Fuente: Juan Delval, *El desarrollo humano*. Siglo XX, p. 130

Cuadro 2.

Subestadios del periodo sensoriomotor

Edad en meses	Inteligencia sensorio-motor	objeto
Subestadio I 0 a 1	Ejercicios de consolidación de reflejos.	
Subestadio II 1 a 4	Reacciones circulares primarias. Primeras adaptaciones adquiridas. Aparición de nuevos esquemas por diferenciación de los reflejos. Primeras coordinaciones de esquemas: prensión, succión, visión-audición.	Seguimiento visual de objetos. No hay conductas de búsqueda de objetos desaparecidos.
Subestadio III 4 a 8	Reacciones circulares secundarias. Coordinación completa de la visión y la aprensión. Comienzo de la diferenciación entre medios y fines.	Búsqueda de objetos parcialmente ocultos.
Subestadio IV 8 A 12	Coordinación de esquemas secundarios. Búsqueda de fines utilizando otros esquemas como medio. Primeros actos de inteligencia práctica.	Búsqueda de objetos totalmente ocultos que se acaban de esconder. Si busca el objeto en un lugar A y lo encuentra y luego se esconde en B lo buscará en A.
Subestadio V 12 a 15	Reacciones circulares terciarias. Descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa y diferenciación de esquemas conocidos. Conductas de soporte, de la cuerda, del bastón. Resolución de problemas nuevos.	Puede buscar el objeto en los sucesivos lugares en que se va ocultando. No es capaz de tener en cuenta desplazamientos invisibles.
Subestadio VI 15 a 18-24	Inención de nuevos medios por combinación mental. Fenómenos de comprensión súbita. Comienzos de la representación.	Búsqueda de objetos en todos los lugares. El sujeto concibe una permanencia de los objetos.

Fuente: Juan Delval, *El desarrollo humano*, Siglo XX, p.130

El subestadio I dura aproximadamente un mes. En este tiempo el niño ejercita los reflejos con los que nace: succión y prensión. Su visión es muy general y su exploración de objetos con la vista se realiza especialmente en contornos.

El subestadio II va de uno a cuatro meses, y en éste, el niño descubre ciertos movimientos que le permitirán coordinar determinados esquemas. Así, por ejemplo, descubrirá la relación boca-mano/ojo-oído/mano-pie. Se sabe que el niño descubre esa relación porque comienza a ejercitar movimientos que antes no hacía(para llevarse las manos a la boca, voltear a donde hay ruido y se entretiene repitiéndolos incansablemente).

En el subestadio III que va de los cuatro a los ocho meses, el niño descubre que haciendo un movimiento puede producir un espectáculo interesante. Por ejemplo: jala la cobija y mueve todo lo que hay arriba, juega con sonajas o móviles colgados sobre la cuna, comienza a reconocer la cara de la madre y posteriormente de las personas con quienes tiene más contacto. Al sentarse tiene la posibilidades de control del medio, aprende a jugar con los objetos, chupándolos, golpeándolos, tirándolos, etc. Después comienza a desplazarse, primero rodándose y luego gateando. El desplazamiento le permitirá desarrollar una capacidad incipiente de intencionalidad, como el de apoderarse de algo.

El subestadio IV va de los ocho a los doce meses, en promedio. Durante este periodo se dan los primeros actos de inteligencia práctica, es decir, la intencionalidad se deja ya sentir: utiliza el llanto o el grito y el balbuceo con el fin de llamar la atención del adulto.

En el subestadio V de los doce a los quince meses, el niño se dedica a experimentar todo: tira los manteles, arroja los juguetes, los usa de tambor, sacude, agita los objetos, etc. En este subestadio empieza a distinguir el **no**, aunque todavía hace las cosas repitiendo "no". Asimismo, el niño puede descubrir medios nuevos para alcanzar metas familiares: ya sabe que tirando del mantel puede obtener lo que está arriba de la mesa, pero si ve que cuelga un listón de

una taza, tira más bien del listón que del mantel. Se trata entonces, de conductas precursoras de actividades instrumentales. Además, el niño se relaciona con la gente que más le simpatiza e imita sobre todo los gestos.

El subestadio VI comprende de los 15 a los 18-24 meses. El niño comienza a anticipar, a utilizar instrumentos (un palo para alcanzar algo, sillas, cajones o mesas para treparse), y empieza a comunicarse con onomatopeyas. Esto deja ver que el niño va adquiriendo la capacidad de representarse cosas mentalmente y que utiliza la imitación diferida o el juego simbólico.

Por otra parte, el niño encuentra medios nuevos, no sólo por tanteos o por ensayo-error, sino por esquemas combinados que le permiten prever, calcular e inventar soluciones nuevas a problemas nuevos. Esta conducta claramente intencional y anticipatoria es, sin lugar a duda, una inteligencia en acción que Piaget denomina "capacidad de invención nuevos medios por combinación mental".²⁸

Al final de la etapa sensoriomotriz, el niño puede utilizar muchos esquemas de acción. No obstante, en tanto que estos esquemas permanezcan ligados a acciones físicas, no son de ninguna utilidad para recordar el pasado, llevar un registro de información o planear. Para esto, los niños necesitan lo que Piaget denominó operaciones o acciones que se realizan y se revierten de manera mental en lugar de física. La etapa que sigue de la sensoriomotriz se conoce como preoperacional, dado que el niño todavía no domina estas operaciones mentales pero progresa hacia su dominio.²⁹

2.2.2 El periodo preoperacional

Desde la perspectiva de Piaget el primer paso de la acción al pensamiento es la internalización de la acción, al realizar una acción con la mente en lugar de llevarla a cabo con el cuerpo. El primer tipo de pensamiento que se separa de la

²⁸ CAMARENA, C. *op. cit.* p.196.

²⁹ WOOLFOLK, A. E. *Psicología Educativa.* p. 33.

acción implica simbolizar los esquemas de acción. La capacidad de formar y utilizar símbolos (palabras, gestos, signos, imágenes y demás) es, por tanto, un logro fundamental del periodo preoperacional y aproxima más a los niños al dominio de las operaciones mentales de la siguiente etapa. Lo más interesante del periodo preoperatorio es la construcción del mundo en la mente del niño, es decir, la capacidad de construir su idea de todo lo que le rodea.

La primera vez que los niños utilizan símbolos es al simular o imitar. Los niños que aún no pueden hablar emplearán con frecuencia símbolos y acciones, como pretender que se bebe de una taza vacía o se pasa un peine por el pelo demostrando que saben para que sirve cada objeto. Esta conducta revela que sus esquemas se están haciendo más generales y menos ligados a acciones específicas.³⁰

Durante la etapa preoperacional también se observa el rápido desarrollo de ese sistema simbólico tan importante: el lenguaje. A tal grado, que entre los dos y los cuatro años, la mayoría de los niños incrementan su vocabulario de alrededor de 200 a 2000 palabras.

Es preciso señalar que el periodo preoperacional, que va de 1.5 años hasta los 7-8 años, es especialmente importante para el propósito del presente trabajo, ya que las edades de los niños con los cuales se maneja el método High Scope, oscilan entre los dos y los cinco años.

Si bien es cierto que en la etapa preoperacional el pensamiento avanza a pasos agigantados, también lo es el hecho de que en esta edad se logra la formación de operaciones de reversibilidad, aunque éstas se limiten a situaciones concretas. Por tanto, ésta es la característica principal de dicho periodo. Expresado de otro modo, conforme el niño progresa a través de la etapa preoperacional, la aptitud de pensar en los objetos en forma simbólica sigue limitada en cierta forma a pensar solo en una dirección. Esto es, para el niño es muy difícil, por no decir imposible, “pensar en sentido inverso” o imaginar como revertir los pasos de una tarea.

³⁰ *Ibid.*, p. 35.

La reversibilidad o pensamiento reversible es “la capacidad que tiene el niño para analizar una situación desde el principio al fin y regresar al punto de partida, o bien para analizar un acontecimiento desde diferentes puntos de vista y volver al original.”³¹

En el caso del niño de preescolar, sus operaciones mentales son ‘irreversibles’, por lo que su pensamiento muestra rasgos de irreversibilidad.

El pensamiento irreversible interviene en muchas tareas difíciles para el niño preoperacional, tales como la conservación de la materia. Esta se refiere “al principio de que la cantidad o el número de algo permanece sin cambios, aún si se altera el orden o la apariencia, en tanto que no se agregue ni se elimine nada.”³²

De lo anterior se desprende que el pensamiento preoperacional se describa en términos exclusivamente negativos, como si fuera una enfermedad de la que los niños se van recuperando poco a poco con la llegada a la etapa de las operaciones concretas. Sin embargo, durante este periodo tienen lugar diversos avances intelectuales positivos. Hay un enorme progreso en la capacidad de comunicación, así como en el proceso identitario y en las funciones.³³

Desde la perspectiva Piagetiana, el periodo preoperacional es de transición entre las pautas de vida propias de una conducta puramente dedicada a la autosatisfacción, y la conducta rudimentariamente socializada.

La vida del niño en el periodo de 2 a 4 años parece ser de permanente investigación. Investiga su ambiente y las posibilidades de actuar en él. Todos los días descubre nuevos símbolos que utiliza en la comunicación consigo mismo y con otros. Estos símbolos todavía tienen en esencia una referencia personal para él. En este momento

³¹ FLAVELL, H. John. *El desarrollo cognitivo*, p. 53.

³² *Ibid.*, p. 66.

³³ Algunas comunicaciones tienen por objeto informar a la audiencia; otras controlar la propia conducta de la audiencia. Si el niño es al mismo tiempo el transmisor y receptor de un mensaje verbal cuya función es el control, puede decirse que está realizando una autorregulación verbal. La identidad refleja una comprensión de que algo permanece invariante, aunque otras cosas hayan cambiado. La identidad en el niño de preescolar se centra en la creencia de que la identidad propia de cada uno como persona concreta y su identidad como hembra o varón permanecen constantes por encima del tiempo, el crecimiento y las circunstancias de la vida. Las funciones hacen referencia a la comprensión creciente del niño de las simples relaciones funcionales y concurrencias regulares o covariaciones entre los objetos y los hechos de su entorno. *Cfr.* FLAVELL., *op. cit.*, p. 115.

no puede comprender el sistema más general de significados que posee el mundo adulto. Así, aunque el niño y el adulto emplean el mismo lenguaje, no siempre poseen un marco común para comunicarse; el contenido del pensamiento del niño es netamente preconceptual.³⁴

Ante esto, el conocimiento que el niño tiene del mundo se limita a lo que percibe de él; no sabe de alternativas. Además, aprecia sus mundos físico y social de acuerdo con la experiencia previa que ha tenido de ellos. Por tanto, es inevitable que durante este periodo la asimilación continúe siendo su tarea primordial; de lo contrario, no podría incorporar las nuevas experiencias que lo conducirán a una visión más amplia de su mundo.

Es por lo anterior, que la mentalidad del niño de preescolar se limita a hacer juicios, y tiende a confiar en lo inmediatamente percibido, en la apariencia perceptiva de las cosas. Suele centrar su atención en un solo aspecto, particularmente llamativo, de la situación-estimulo. Así, es más proclive a limitar su atención al estado actualmente presente, mostrando una especie de concentración temporal.

Dentro del periodo preoperacional, el juego ocupa la mayor parte de las horas de vigilia del niño, pues esta actividad sirve para consolidar y ampliar sus adquisiciones anteriores. “El juego, con su énfasis en el *cómo* y el *porqué*, se convierte en el instrumento primario de adaptación. El niño transforma su experiencia del mundo en juego con rapidez”.³⁵

Así pues, en el desarrollo integral del niño, el juego sirve como herramienta en los procesos de asimilación y acomodación, pues gracias a él repite constantemente una serie de acciones, que tiene como resultado facilitar la adaptación, lo que conlleva al establecimiento de los *esquemas de acción*.

Para Piaget, “los esquemas de acción son sistemas organizados de acciones o pensamiento que permiten representar de manera mental o “pensar a

³⁴ MAIER, Henry. *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget, y Sears*, p. 127.

³⁵ *Ibid.*, p. 65

cerca de” los objetos y eventos del mundo”.³⁶ Así, los esquemas de acción se pueden automatizar y las acciones se realizan rápidamente. Por ejemplo, cuando el niño empieza a escribir se tiene que adaptar al lápiz, al papel y a la forma de las letras. Cuando ya ha hecho esto, escribe rápidamente, sin pensar en cómo se hace cada letra. Lo mismo suceda al leer o al calcular.

Durante el aprendizaje, la creación y modificación de esquemas de acción será lo que determine su aplicación y su progreso. Finalmente, la generalización de tales esquemas se traducirá en un *aprendizaje real y significativo*. En otras palabras, cuando los esquemas de acción son aplicados a situaciones idénticas, lo único que tiene que hacer el niño es repetir ese esquema y de esta manera la acción se automatiza.

Lo importante de los esquemas de acción, es que éstos se pueden aplicar a situaciones un poco diferentes. Ante ello, el niño tiene que elegir o seleccionar el o los esquemas de acción que le sirvan para resolverlas, es decir, para adaptarse a cada situación. Esta adaptación formará un nuevo esquema de acción.

Los esquemas de acción no son únicamente motores preceptuales, pueden ser también intelectuales, como por ejemplo: al ir de compras y elegir seis artículos iguales, rápidamente multiplicaremos el precio unitario por seis y sabremos si podemos o no pagar la cantidad que resulte. La combinación de esquemas de acción es, por lo tanto, muy importante. En general, hay que utilizar varios esquemas de acción para resolver una situación. Cuando nos encontremos frente a una situación difícil o complicada, reflexionaremos sobre cómo resolverla. Esta reflexión no es más que pensar anticipadamente qué esquemas de acción habría que utilizar y formular una combinación y secuencia de los mismos.³⁷

Una de las aportaciones más importantes de Piaget a la educación fue su estudio de los esquemas de acción que caracterizan los diferentes estadios o etapas de desarrollo del individuo.

Los primeros esquemas son sólo perceptivos y motores. Al crecer, el niño va introyectando muchas acciones en forma de imágenes mentales, que luego podrá simbolizarlas y no sólo recordar un movimiento o una acción, sino también traducirlos a lenguaje. Por ejemplo, cuando un niño está frente a una puerta cerrada, no sólo evoca el sistema de apertura de la misma, sino que lo puede simbolizar bajo la frase

³⁶ WOOLFOLK, *op.cit.*, p.31.

³⁷ GÓMEZ, PALACIOS, Margarita. *op. cit.*,p. 29 y 30.

“abrir puerta”, lo cual significa que comprende los movimientos que tendrá que hacer para lograrlo.³⁸

De este modo, en el ámbito educativo para Piaget no tiene sentido dar contenidos lógicos y acabados, pues el niño ha de llegar a ellos mediante la experimentación. Por esta razón a su teoría del aprendizaje se le conoce con el nombre de “aprendizaje por acción”. Y en este trabajo se retoman sus contribuciones a este respecto, pues son -en gran parte- la base teórica del método High Scope, nuestro objeto de estudio.

2.3. Implicaciones pedagógicas de Piaget a nivel preescolar.

La importancia de las aportaciones de Piaget al ámbito educativo, tiene que ver con su concepción de que el conocimiento es una construcción que realiza el individuo a través de su actividad con el medio. Así, “el conocimiento de la realidad, será más o menos comprensible para el sujeto, en dependencia de los instrumentos intelectuales que posea, es decir de las estructuras operatorias de su pensamiento”.³⁹

Por ello, desde el espacio de la pedagogía se torna indispensable favorecer el desarrollo de esas estructuras, para ayudar al niño a que construya sus propios sistemas de pensamiento. Para esto, es necesario propiciar el desarrollo de la lógica de los actos del niño de forma tal que sea el propio sujeto quien infiera el conocimiento de los objetos y fenómenos de la realidad, sin ofrecérselo como algo acabado o terminado.

Así entonces, desde el ámbito pedagógico, en el proceso de construcción del conocimiento, se le asigna un papel esencial al error que el niño comete en su interpretación de la realidad, hasta el punto que no es considerado como falta, sino como un paso necesario en el proceso de aprendizaje.

El niño de nivel preoperatorio comete equivocaciones a menudo, porque el conocimiento es siempre un todo organizado dentro del cual se asimila cada nueva idea, y puesto que el conocimiento se tiene que construir desde dentro por

³⁸ *Ibid.*, p. 35

³⁹ PIAGET, Jean. *Psicología y Pedagogía*, p. 48.

asimilación al conocimiento anterior, el niño tendrá que equivocarse muchas veces antes de construir por fin los conocimientos análogos a los de los adultos.⁴⁰

Ante esto, el niño en edad preescolar desempeña un papel activo en el proceso de aprendizaje, ya que organiza lo que se le proporciona, de acuerdo con los instrumentos intelectuales que posee y sus conocimientos anteriores.

Desde el punto de vista de Piaget, el conocimiento se constituye progresivamente mediante acciones adaptivas, que facilitan la adaptación del niño a un medio externo que no cesa de ampliarse, es decir, el niño construye todo conocimiento sin una sola lección. Por tanto, de acuerdo con este autor, la situación ideal para aprender es aquélla en que la actividad sea agradable, es decir una mezcla entre "trabajo" y "juego"; pues el niño entiende y aprende cosas nuevas a través de un amplio esquema de conocimiento (su inteligencia), aspecto que se privilegia en el espacio educativo.

Así entonces, el trabajo alude a la imperiosa necesidad de que los niños sean estimulados a utilizar su iniciativa e inteligencia en la manipulación activa de su entorno, porque:

[...] es sólo mediante el intercambio directo con la realidad, como se desarrolla la capacidad biológica que da lugar a la inteligencia. Lo que nos dice que los ejercicios educativos aislados, destinados a fomentar las capacidades sensoriales de un niño, no provocan grandes procesos en el desarrollo del conocimiento adaptativo y de la inteligencia.⁴¹

En lo que se refiere al aspecto lúdico, es decir, el juego, al ser un elemento espontáneo de los niños, se torna en el primer contexto en el que los educadores deben incitar el uso de la inteligencia y de la iniciativa.

De todo lo señalado hasta el momento, se deriva el hecho de que las investigaciones de Piaget tienen un gran valor, pues a partir de ellas se destaca el papel de la escuela, que consiste en estimular el desarrollo de las aptitudes intelectuales del niño, que le permitan el descubrimiento de los conocimientos. Por tal motivo, la enseñanza debe tener en cuenta el ritmo evolutivo y organizar situaciones que favorezcan el desarrollo intelectual, afectivo y social del alumno,

⁴⁰ CONSTANCE, Kamii y Rheta de Vries. *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. p.21.

⁴¹ *Ibid.*, p. 24.

posibilitando, el descubrimiento personal de los conocimientos y evitando la transformación estereotipada de los mismos.

Derivado de esto, el diseño de programas educativos, métodos de enseñanza y estrategias didácticas, deben partir del conocimiento de las características psicológicas del individuo en cada periodo del desarrollo y, al mismo tiempo, crear las condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva entre el alumno y el objeto de conocimiento.

En el enfoque de High Scope sobre la educación en la infancia temprana, adultos y niños comparten el control. Reconocemos que la capacidad de aprender reside en el niño, y de ahí que nos centremos en prácticas de aprendizaje activo. Cuando aceptamos que el aprendizaje viene de adentro, logramos un equilibrio esencial en la educación de los niños pequeños. El papel del adulto consiste en apoyarlos y guiarlos en sus aventuras y experiencias de aprendizaje activo. Estoy convencido de que eso es lo que hace que nuestro programa funcione tan bien.

David P. Weikart, 1995.

Capítulo 3.

EL MÉTODO HIGH SCOPE COMO RECURSO DIDÁCTICO. PRINCIPIOS CENTRALES.

En capítulos anteriores se abordó, por un lado, las características de la institución donde se desarrolla la práctica profesional y, por el otro, los rasgos más representativos de la propuesta de Jean Piaget, lo que nos permitió comprender aquéllos aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en sus primeros niveles.

En función de lo anterior, en las siguientes páginas se detallan las particularidades del método HS, como un programa de trabajo que permite, desde el ámbito educativo, orientar la forma como el niño a nivel preescolar accede a las experiencias que le rodean, y con base en esto, aprehende información que le servirá para desarrollarse en los diversos contextos sociales.

Antes de abordar las características del método HS, considero necesario señalar qué se entiende por recurso didáctico, ya que esto resulta fundamental para comprender la importancia de cualquier material que se ha elaborado con la intención de facilitar al docente su función, y a su vez la del alumno.

Un recurso didáctico posee diversas funciones, entre las que destacan:⁴²

1. Proporcionar información al alumno.
2. Son una guía para los aprendizajes, ya que ayudan al profesor a organizar la información que quiere transmitir, ofreciendo así nuevos conocimientos al alumno.
3. Ayudan a ejercitar las habilidades y también a desarrollarlas.
4. Despiertan la motivación, la impulsan y crean un interés hacia el contenido del mismo.
5. Permiten evaluar los conocimientos de los alumnos en cada momento, ya que normalmente suelen contener una serie de cuestiones sobre las que se quiere que el alumno reflexione.
6. Proporcionan un entorno para la expresión del alumno. Como por ejemplo, rellenar una ficha mediante una conversación en la que alumno y docente interactúan.

Así entonces, el método *High Scope* es un recurso didáctico que si bien hoy en día se utiliza en escenarios que atienden a niños en edad preescolar, no siempre fue así ya que originalmente se elaboró para atender a niños en riesgo de fracaso escolar de vecindarios pobres en Ypsilanti, Michigan.

En 1962, David P. Weikart, en ese entonces director de servicios especiales para escuelas públicas, inicio el *Proyecto Preescolar Perry*, que más tarde se denominó *Proyecto de Preescolar Perry High Scope*. Weikart diseñó este proyecto como respuesta al constante fracaso de los estudiantes de secundaria de los vecindarios más pobres de Ypsilanti. Sin embargo, los funcionarios se negaron a modificar el sistema básico de educación, ya que el desempeño de la mayoría de los estudiantes en el distrito era bueno. No obstante, Weikart junto con tres directores de primaria acordaron que tenía que hacerse algo por esta población con bajos niveles de aprovechamiento, se enfrentaron a diversos debates para

⁴² APARICI, R.; GARCÍA, A. *El material didáctico de la UNE*, p. 23.

examinar los métodos de enseñanza en varios niveles educativos, incluido el preescolar.⁴³

Así, después de una serie de discusiones en torno al programa que debía de regir la educación preescolar, coincidieron en que era necesario un *curriculum* con orientación cognoscitiva que apoyara el futuro desarrollo académico de los estudiantes, señalando tres criterios básicos para la elaboración de un *curriculum* efectivo:

- 1) El proceso de elaboración del *curriculum* debía guiarse por una teoría coherente acerca de la enseñanza-aprendizaje.
- 2) La teoría y la práctica del *curriculum* tenía que apoyar la capacidad de cada niño para desarrollar los talentos y habilidades individuales por medio de oportunidades continuas, para el aprendizaje activo.
- 3) Los maestros, investigadores y administradores debían trabajar como socios, en todos los aspectos de la elaboración del *curriculum*, para que la teoría y la práctica recibieran igual consideración.

Fue de este modo como se empezó a trabajar con los escritos de Jean Piaget, pues era evidente que su teoría del desarrollo apoyaba la orientación hacia el aprendizaje activo. Así, iniciaron por construir un programa basado en procesos, objetivos y áreas de contenido derivadas de la investigación de Jean Piaget, dando origen a la estructura básica del curriculum de HS, que plantea cinco principios centrales: 1) Aprendizaje activo, 2) interacción adulto-niño, 3) ambiente para el aprendizaje, 4) rutina diaria, 5) evaluación. Aspectos que se esquematizan en la rueda del aprendizaje (ver anexo 1), y se abordan a detalle en este capítulo.

Cabe mencionar que en 1970 Weikart estableció la fundación de Investigaciones Educativas High Scope, debido a su interés en el desarrollo cognoscitivo y en el aprendizaje activo. Siguió con su inquietud por el programa

⁴³ HOHMANN, Mary y WEIKART, David. *La educación de los niños pequeños en acción. Manual para los profesionales de la educación infantil*. pp. 13-15. En virtud de que Weikart es considerado como el “creador” del método HS, en lo sucesivo se recurre con bastante frecuencia a su texto más representativo.

preescolar llamado el entonces *Curriculum* con Orientación Cognoscitiva, persistiendo en el desarrollo y expansión de su sistema de aprendizaje activo para la educación de la primera infancia durante los setentas, ochentas y noventas, y lo continuó haciendo hasta el 2003, año en que murió.

3.1 El aprendizaje activo y las experiencias clave.

El aprendizaje activo implica experiencias directas e inmediatas y un significado que se deriva de ellas a través de la reflexión. Así, los niños construyen un conocimiento que les permite encontrarle sentido a su mundo. Uno de los aspectos más importante del aprendizaje activo tiene que ver con la iniciativa personal y el deseo innato que poseen los niños para explorar, plantear preguntas y exigir respuestas ante lo que se les presenta acerca de personas, materiales, o sucesos.

Al adherirse a la visión del aprendizaje como proceso evolutivo, HS adoptó el término "aprendizaje activo" para describir el proceso central del método; donde el aprendizaje activo se define como aquel en el cual el niño, actuando sobre los objetos e interactuando con personas ideas y sucesos, construye un nuevo entendimiento.

Desde el método HS, el aprendizaje activo se sustenta en cuatro elementos básicos:

1. Acciones directas sobre los objetos. Empieza cuando los niños pequeños manipulan objetos, usando su cuerpo y todos los sentidos para averiguar acerca de esos objetos. Actuar sobre éstos, les proporciona algo real sobre lo cual pueden pensar y conversar con los demás. Es de este modo, que empiezan gradualmente a formar conceptos abstractos.
2. Reflexión sobre las acciones. La acción por sí sola no es suficiente para que los niños logren entender su mundo inmediato, por ello, deben interactuar reflexivamente con él. La comprensión del mundo va evolucionando mientras llevan a cabo acciones que surgen de la necesidad de probar ideas o encontrar respuestas a sus preguntas. Por ello, el aprendizaje activo

comprende tanto la actividad física de interactuar con objetos para producir efectos como la actividad mental de interpretar esos efectos y ajustar las interpretaciones a un entendimiento más completo del mundo.

3. Motivación, invención, generatividad intrínseca. Por naturaleza, los niños son exploradores e investigadores y, por lo tanto, son capaces de construir su propio conocimiento y entendimiento de las cosas. Si bien las creaciones de los niños a veces pueden aparecer desordenadas, inestables o irreconocibles para los adultos, el proceso por el cual los niños piensan y producen estas creaciones, es la forma como que llegan a comprender su mundo. Por tanto, el aprendizaje activo es un proceso continuo, inventivo en el cual los niños combinan materiales, experiencias e ideas para producir efectos que son nuevos para ellos. Los adultos pueden dar por sentadas las leyes de la naturaleza y la lógica, sin embargo, cada niño las descubre como si fuese la primera vez.
4. Solución de problemas. Cuando los niños se encuentran con problemas de la vida real, el proceso de reconciliar lo inesperado con lo que ya conocen acerca del mundo, estimula el aprendizaje y el desarrollo.⁴⁴

Ante esto, la piedra angular del método HS para la educación de la primera infancia es la creencia de que el aprendizaje activo es fundamental para el pleno desarrollo del potencial humano y que el aprendizaje ocurre con mayor efectividad en escenarios que proporcionan oportunidades de aprendizaje adecuadas para el desarrollo.

Por tanto, su objetivo integral consiste en establecer un modelo operacional, flexible, de marco abierto que apoye la educación adecuada en términos de desarrollo en escenarios diversos basándose en las siguientes suposiciones sobre el crecimiento y el desarrollo humano: a) los seres humanos desarrollan aptitudes en secuencias predecibles a lo largo de toda su vida. Por ello, conforme las personas maduran, emergen nuevas aptitudes; b) a pesar de lo predecible que es, en general, el desarrollo humano en cada persona exhibe características únicas desde su nacimiento, las cuales, por medio de las interacciones cotidianas, se

⁴⁴ *Ibidem.*, p. 29 y 30.

diferencian progresivamente en una personalidad única. Esto es, el aprendizaje siempre ocurre en contexto de las características, habilidades y oportunidades que distinguen a cada persona; c) durante el ciclo de la vida, hay épocas en las que ciertas cosas se aprenden mejor o con mayor eficiencia, hay métodos de enseñanza que son más adecuados en ciertas etapas del desarrollo que en otras.⁴⁵

Es de este modo, que desde el método HS el aprendizaje activo es considerado como una experiencia social que comprende interacciones significativas entre niños y adultos, ya que los niños aprenden a ritmos diferentes y tienen intereses y experiencias muy particulares. Por ello, cuando se les alienta a interactuar y a comunicarse libremente con sus compañeros y los adultos, cuentan con más probabilidad de alcanzar todo su potencial para el crecimiento. Estas experiencias sociales ocurren en un contexto de actividades de la vida real que los niños han planeado e iniciado por ellos mismos, o con experiencias iniciadas por el adulto que permiten una amplia oportunidad para la elección, el liderazgo y la expresión individual de los niños.

El aprendizaje es un proceso en el cual el niño actúa e interactúa con el mundo inmediato para construir un concepto crecientemente elaborado de la realidad. Mediante la experiencia, el niño va formando ideas incompletas que pueden conducir a conclusiones contradictorias; el proceso de resolución de estas contradicciones fomentan un pensamiento y un aprendizaje más complejo.⁴⁶

El proceso del aprendizaje es visto, entonces como una interacción entre las acciones orientadas a un objetivo de los niños y las realidades ambientales que afectan esas acciones. Los niños construyen sus propios modelos de realidad, los cuales desarrollan con el trascurso del tiempo en respuesta a nuevas experiencias y a la exposición de otros puntos de vista. Los niños pequeños aprenden conceptos, forman ideas y crean sus propios símbolos o abstracciones por medio de una actividad autoiniciada como moverse, escuchar, buscar, sentir o manipular. Ante esto, en los centros escolares que utilizan el método HS, los niños son agentes activos que construyen su propio conocimiento del mundo conforme

⁴⁵ HOHMANN y WEIKART, *op.cit.*, pp. 28-31

⁴⁶ *Idem*

transforman sus ideas e interacciones en secuencias lógicas e intuitivas de pensamiento y acción, trabajan con diversos materiales para crear experiencias y resultados personalmente significativos, y platican con sus propias palabras acerca de sus experiencias.

En este contexto, el método HS está formado por un conjunto de creencias acerca de cómo aprenden los niños y cómo apoyan los adultos el aprendizaje, las experiencias claves de HS proporcionan el contenido. Las experiencias claves son “una serie de enunciados que describen el desarrollo social, cognoscitivo y físico de los niños en edades de dos y medio a seis años. Cada enunciado destaca una experiencia de aprendizaje activo que es esencial para el desarrollo de las aptitudes fundamentales que emergen durante la primera infancia”.⁴⁷

Es preciso destacar que esas experiencias no son una serie de temas específicos y objetivos de aprendizaje; son experiencias que los pequeños encuentran repetidamente en el curso de su vida cotidiana. En virtud de esto, las experiencias claves definen la clase de conocimiento que están adquiriendo los niños conforme interactúan con materiales, personas, ideas y sucesos, y están organizadas alrededor de temas tales como: representación creativa, lenguaje y lectoescritura, iniciativa y relaciones sociales, movimiento, música, clasificación, seriación: creación de series y patrones; número, espacio y tiempo.

La representación creativa se refiere a la capacidad de internalizar o imaginar objetos, personas o acciones ausentes, y se desarrolla a partir de las extensas exploraciones que los niños hacen en la etapa sensoriomotriz.

⁴⁷ HOHMANN y WEIKART, *op.cit.*, p. 35. Es importante mencionar que actualmente se está llevando a cabo una revisión a texto de Weikart, en el que, entre otras cosas, a lo que aquí llamamos experiencias claves, a partir de la edición 2010 se denominan Indicadores Claves de Desarrollo (ICD) proporcionan el contenido mediante el cual resulta posible medir el avance del aprendizaje activo a medida que se produce. Los ICD para preescolar son una serie de afirmaciones que configuran un *currículum* para el desarrollo social, cognitivo y físico de los niños de dos años seis meses a seis años de edad. Cada afirmación subraya una conducta infantil activa que resulta esencial para el desarrollo de las habilidades fundamentales que aparecen en la primera infancia. *Cfr.* Hohmann, Mary. Weikart, David. *La educación de los niños pequeños en acción: Manual para los profesionales de la educación infantil*, 3era. edición, México, Porrúa, en Prensa, 2010.

La capacidad de representar la realidad permite al niño distanciarse paulatinamente de la acción inmediata y también comunicar sus experiencias y compartirlas con otros. Existen diversas formas de representar la realidad (objetos, acciones, lugares, situaciones, relaciones) y lo indispensable es que el niño tenga la posibilidad de descubrir la multiplicidad de formas, y para que una de éstas se transforme verdaderamente en una posibilidad de representación, es importante ofrecer los elementos y el tiempo suficiente para que los niños exploren.⁴⁸

El desarrollo paulatino de la capacidad de representación incluye desde el reconocimiento de objetos, de los cuales percibe una parte (huellas) o indicadores, hasta la posibilidad de representarlos, lo que se manifiesta de forma más evidente conforme los niños van creciendo.

La representación creativa se manifiesta a partir de lo siguiente:⁴⁹

1) Imitar y pretender ser. Como ya se señaló, la imitación juega un papel de vital importancia en el desarrollo del niño, ya que es una forma a través de la cual aprende acerca de su entorno, de las cosas interesantes que ve hacer a los adultos, a otros niños, a objetos y seres vivientes.

La imitación no es, de ninguna manera un proceso pasivo, pues el niño sólo incorpora a su repertorio las conductas que corresponde a su nivel de desarrollo. En suma, la imitación apoya el desarrollo del lenguaje verbal, también el aprendizaje de los usos y costumbres sociales.

2) Explorar materiales de construcción y arte. Esto permite al niño conocer a través de materiales que puede tocar, torcer, transformar de acuerdo con sus intereses y necesidades, así como el placer que le genera tal actividad.

⁴⁸ POST, J. y HOHMANN, M. *Bebés en acción: El programa de High Scope para lactantes y maternas*, p. 31

⁴⁹ HOHMANN y WEIKART, *op.cit.*, p. 175.

3) Identificar y responder a imágenes y fotografías. Desde muy temprana edad, el niño responde con interés a representaciones visuales de personas y animales. Inicialmente responde con gestos y sonidos, conforme aprende a reconocer imágenes de personas y animales conocidos, los asocia con palabras y frases.

Por otra parte, el lenguaje y la lectoescritura se vuelven aspectos fundamentales ya que como ser social, desde el nacimiento, el niño se involucra con otros seres humanos para crear un contexto de significados y el sentido de pertenencia. Comunica sus sentimientos y deseos mediante un sistema cada vez más complejo de movimiento, gestos y sonidos. Así entonces, el lenguaje constituye uno de los aspectos de mayor relevancia en el desarrollo de la capacidad de representación del niño.⁵⁰

De este modo, resulta fundamental para el método HS apoyar al niño para tener experiencias de lenguaje y comunicación, y ayudarlo a que comprenda que la comunicación como proceso interactivo, no implica únicamente el uso de las palabras para comunicar y entender.

Para el desarrollo del aspecto del lenguaje y la lectoescritura es inevitable, para el niño, tener múltiples elementos para comunicarse, en primer lugar de manera no verbal, tener la oportunidad de escuchar a otros y responder, hablar y tener contacto con el lenguaje escrito a través de una gran variedad de materiales.

Cuando llegan a la edad de 2 a 5 años aproximadamente, la mayoría de los niños ya usan el lenguaje para hacerse entender y están interesados en los impresos que encuentran en su vida diaria –libros de cuentos, signos en cajas de cereales y lo que lee su familia en la correspondencia, en el periódico o escribe en listas y cartas–; y a pesar de que aún no pueden leer, se dan cuenta de que lo impreso significa algo, están bastante motivados para crear sus propios sistemas para transmitir significados usando medio impresos.

⁵⁰ *Ibidem.*, p.32.

Los niños aprenden hablar formulando reglas tentativas acerca de la forma en que funciona el lenguaje, probándolas y revisándolas gradualmente. Al inicio, cometen muchos errores en su discurso, pero poco a poco, los van corrigiendo. En la escritura vemos que ocurren errores en la formación de letras, ortografía y composición en tanto los niños elaboran hipótesis acerca de las reglas que rigen el sistema de la escritura; los errores dan lugar a otros errores antes de que los niños lleguen a las formas correctas.

Los niños no empiezan a usar formas correctas de expresión como resultado de una enseñanza directa; las formas de expresión sólo cambian gradualmente. En la escritura, asimismo, es probable que la ortografía y las estrategias de composición no mejoren inmediatamente con enseñanza correctiva, sino por medio de una enseñanza conceptual progresiva que esté controlada tanto por el niño como por el maestro.⁵¹

Para el método HS aun cuando el lenguaje es de gran importancia, no se enseña formalmente a los niños a hablar, escuchar, escribir o leer, pues considera el lenguaje y la lectoescritura como una extensión natural del proceso de maduración y de la participación activa de los niños con el ambiente, incluyendo sus propios intentos por comunicar sus pensamientos, sentimientos y dudas acerca de sus experiencias; contrariamente a lo que hace la escuela tradicional que obliga al niño a aprender la gramática antes de que la haya practicado hablando.

En lo que atañe a las experiencias entorno a la iniciativa y las relaciones sociales durante los años preescolares, los niños continúan incrementando sus interacciones sociales; así como su actitud para hablar y formar imágenes mentales, lo que les facilita el desarrollo de habilidades sociales adicionales:

Saben cómo distinguir sus necesidades y sentimientos de los demás (“yo” y “tú”); saben ya describir sus sentimientos y pensamientos, recordar interacciones pasadas con otras personas y anticipar experiencias sociales futuras. En pocas palabras, los preescolares están empezando a apreciar, entender y tomar decisiones acerca de sí mismos y las personas en su mundo.⁵²

Así, debido a que el aprendizaje activo es un proceso interactivo, inherentemente social, el método HS favorece al máximo el desarrollo de las aptitudes sociales en los niños.

⁵¹ HOHMANN y WEIKART, *op. cit.*, p. 437.

⁵² *Ibidem.*, p.473.

Las relaciones sociales que establecen los niños en edad preescolar, así como su capacidad para poner en práctica su iniciativa, se refuerzan con su creciente actitud para representar sus ideas con el lenguaje y el juego. Con el uso de palabras describir sus sentimientos, pueden empezar a reconocer las emociones que sienten y observan en otros, y no sólo experimentan las emociones propias.

En las relaciones sociales están implícitos cuatro aspectos: 1) la intencionalidad, tiene que ver con la orientación de las conductas de los niños hacia un objetivo determinado; 2) un deseo de amistad, que gire en torno a la creciente capacidad de los niños para iniciar y conservar las relaciones amistosas con sus compañeros. Este deseo se ve reforzado por su aptitud para expresarse con el lenguaje y realizar juegos cada vez más complejos que atraen el interés y el apoyo de otros niños; 3) un afán por resolver el conflicto entre “yo” y “nosotros”, que se presenta dado que los niños se encuentran atrapados entre su deseo de amistad y pertenencia y su deseo de autonomía e independencia; 4) una creciente competencia social, que se refleja en el aumento de su destreza para discriminar y elegir entre interacciones sociales positivas y negativas, y su percepción de las necesidades y sentimientos de los demás.⁵³

Estos aspectos permiten a los niños experimentar los componentes esenciales de las relaciones humanas (confianza, autonomía, iniciativa, empatía, y autoestima); ya que éstos propician la formación de imágenes constructivas de ellos mismos y de los demás.

Los escenarios e interacciones sociales positivos proporcionan a los niños el “combustible emocional” que les permitirá proceder de acuerdo con sus ideas e intenciones en otros cambios y reponerse de los contratiempos. Las relaciones de la infancia sirven como plantillas de modelos que pueden usarse en relaciones futuras.⁵⁴

Por su parte, el movimiento es un aspecto importante dentro del método HS ya que en la etapa preescolar, los niños se mueven con gran habilidad y muestran

⁵³HOHMANN y WEIKART, *op. cit.*, p.474.

⁵⁴*Ibidem.*, p. 475.

una amplia capacidad para configurar la manera en que se mueven, de tal modo que se ajuste a su juego e intencionalidad.

En lo que se refiere a la música, éste es un elemento importante dentro del método HS, pues a través de él, los niños de edad preescolar desarrollan un mayor dominio del lenguaje y de la capacidad para representar imágenes de manera mental. En realidad la música se convierte en otro lenguaje por medio del cual los niños aprenden acerca de ellos mismo y de los demás.

La música atrae a los niños hacia la cultura y rituales de su comunidad: celebraciones, por cumpleaños, ceremonias religiosas, bodas y festivales. Igual de importancia la música transmite emociones, intensifica las experiencias, y señala ocasiones personales e históricas.⁵⁵

Por otra parte, la clasificación que es “el proceso de agrupar cosas de acuerdo con atributos y propiedades comunes”⁵⁶ y es una destreza que utilizan los niños en edad preescolar para organizar los materiales, las personas y los sucesos que forman parte de su entorno; a través de este proceso los preescolares “empiezan a construir relaciones entre cosas similares y tratan de modo equivalente los materiales y situaciones similares”⁵⁷

Esta experiencia clave es una forma en que los niños construyen su entendimiento físico y social. Las maneras de comunicar y organizar sus observaciones son básicamente intuitivas y, por lo tanto, únicas. Sin embargo, estas experiencias en clasificación son imprescindibles para el desarrollo lógico posterior.

En lo que corresponde a la seriación: creación de series y patrones, los niños en edad preescolar apenas empiezan a usar este proceso, es decir, se inician en el ordenamiento de objetos basado en diferencias y variaciones en sus cualidades. La seriación y la clasificación aprovechan la percepción de los niños

⁵⁵ *Ibidem.*, p.543.

⁵⁶ *Ibidem.*, p.561.

⁵⁷ HOHMANN y WEIKART, *op.cit.*, p. 561

en relación con los atributos (cualidades o propiedades de los materiales), siendo ambas, formas en que los niños aprenden acerca de su mundo.

La diferencia entre la clasificación y la seriación se centra en que mientras la primera consiste en agrupar objetos por sus atributos comunes, en la segunda, los niños asignan un orden lógico a una serie de objetos que poseen pequeñas variaciones de un mismo atributo o de una secuencia de atributos que se repiten.

Para los preescolares es satisfactorio acomodar las cosas en series o patrones con el fin de hacer algo que quieren o necesitan particularmente, como un conjunto de cuentas en colores alternados, o una fila de bloques ordenados por tamaño para hacer escaleras. Cuando los niños crean esos patrones, descubren combinaciones nuevas, y puesto que no están restringidos por reglas, sus patrones suelen cambiar después de una o dos repeticiones. Los preescolares disfrutan también el desafío parecido a un rompecabezas de igualar un conjunto ordenado con otro.⁵⁸

Ahora bien, en lo que concierne a las experiencias clave de número, espacio y tiempo, estas son de vital importancia para el desarrollo del pensamiento lógico matemático del niño en edad preescolar.

El concepto del número en los preescolares se relaciona y desarrolla junto con la comprensión de la clasificación y la seriación, y al mismo tiempo, incluye la idea de correspondencia de uno a uno como fundamento para la equivalencia numérica. Del mismo modo, el entendimiento del número se configura por su sentido de la conservación, esto es, de su comprensión procedente de la idea de que cierta cantidad de cosas permanece igual, independientemente de la forma o arreglo espacial que posean.

La noción de espacio tiene que ver con el permanente deseo de los preescolares de crear proximidad o separación, es decir, está íntimamente ligada a las experiencias que propicia la manipulación y comparación de materiales de diversos tipos, formas y dimensiones.

El pensamiento espacial se manifiesta en la capacidad de razonamiento que los niños utilizan para establecer relaciones con los objetos y entre los objetos,

⁵⁸ *Idem.*, p.582.

relaciones a partir de las cuales se genera el reconocimiento de atributos y diferencias, mediante las cuales los niños van desarrollando la capacidad de estimar distancias que pueden recorrer, manifestando con ello una representación mental más organizada y objetiva del espacio en que se desenvuelven.

Finalmente, debido a que el tiempo es un concepto abstracto (no se puede ver, oír, gustar u oler), el pensamiento de los preescolares acerca de éste, se basa en experiencias activas y sensoriales, por lo tanto, la participación de los preescolares en eventos como cumpleaños, días festivos y fines de semana, forman la base para su creciente visión acerca de las secuencias temporales.

Con base en lo anterior, dentro del método HS existen cinco elementos de apoyo, necesarios e indispensables para que se genere el aprendizaje activo y se concreten las experiencias claves:

1. Materiales. Se debe disponer de abundantes materiales, adecuados y manipulables para la edad de los niños, ya que el aprendizaje surge de la relación directa del niño con los materiales.

2. Manipulación. El niño tiene oportunidades de explorar, manipular, combinar y transformar los materiales elegidos.

3. Elección. Puesto que el aprendizaje es resultado de los intentos del niño por perseguir intereses y objetivos personales, la oportunidad para elegir actividades y materiales es fundamental, por tanto, el niño tiene que elegir la actividad a realizar.

- 4 Lenguaje del niño. Por medio de lenguaje, el niño refleja sus acciones, integra nuevas experiencias a una base de conocimiento existente y busca la cooperación de otros en sus actividades, por tal motivo, es imprescindible que el niño describa con sus propias palabras todo aquello que realiza.

5. Apoyo de los adultos. Dentro del método HS el papel del adulto es de vital importancia sólo en la medida en que sirve de apoyo para la estimulación del razonamiento, aptitud, actitud y creatividad del niño. Este punto se aborda a detalle en el siguiente apartado.

3.2 Interacción adulto–niño.

Para el método de HS existen dos principios centrales. El primero, que se abordó en los apartados anteriores, consiste en que los niños construyan su entendimiento del mundo a partir de su propia experiencia, con el apoyo de materiales e ideas que les proporcionan los adultos que están a su alrededor. De esta última parte se desprende el segundo principio, cuyo núcleo es, precisamente, el papel de los adultos que trabajan con niños.

Los elementos de apoyo de los adultos que interactúan con niños en edad preescolar son: compartir el control, enfocarse en las fortalezas de los niños, la formación de relaciones auténticas, el apoyo al juego de los niños y la adopción de un método para solucionar los conflictos sociales.

En el método HS los elementos de apoyo están presentes a lo largo del día, siempre que los niños y los adultos estén interactuando. Por ejemplo, compartir el control exige reciprocidad (un intercambio entre niños y adultos), en sus interacciones conjuntas, tanto los niños como los adultos se turnan en los papeles de líder y seguidor, maestro y aprendiz, vocero y escucha.

Si los adultos ceden por completo el control, los niños más rudos dominan, con frecuencia a costa de los demás. Si los adultos retienen el control total, los niños tienen pocas oportunidades para desarrollar la capacidad para controlarse así mismos o para tomar sus propias decisiones y aprender de las consecuencias. Pero, cuando los adultos y niños comparten el poder y el control, prevalece una atmósfera de mutuo respeto y confianza y de retroalimentación.⁵⁹

⁵⁹HOHMANN y WEIKART, *op.cit.*, p. 73.

Así, cuando adultos y niños están dispuestos a escuchar y poner a prueba las ideas de ambos; los niños desarrollan una actitud caracterizada por un alto grado de seguridad, actuando con independencia, y tomando la iniciativa.

Los adultos pueden compartir el control con los niños, adoptando cuatro estrategias: 1) prestando atención a las señales que proporcionan, 2) participando en sus propios términos, 3) aprendiendo de ellos, y 4) renunciando al control, cediéndolo conscientemente a los niños.

Por otra parte, debido a que el aprendizaje funciona mejor cuando los niños están motivados por objetivos e intereses personales, dirigir la atención hacia las fortalezas de los niños, implica que los adultos puedan crear un ambiente de apoyo, descubriendo y fomentando los intereses, talentos, capacidades y aptitudes de los niños.

Los adultos empiezan observando a los pequeños en acción con el fin de aprovechar al máximo sus deseos e intereses naturales.

Este criterio es opuesto al que impera en los sistemas en que los adultos buscan las debilidades de los niños y prescriben actividades diseñadas para corregirlas. En general, en esos sistemas basados en las deficiencias, los adultos deben motivar a los niños a que hagan cosas que no desean hacer. Cuando más tratan los adultos de presionar a los niños para que actúen, tanto más defensivos y ansiosos se vuelven los niños.⁶⁰

De este modo, para el método HS centrarse en las fortalezas de los niños significa que los adultos no tienen que motivarlos, porque ya se han motivado a sí mismos. Ante esto, hay varias estrategias que pueden usar los adultos para enfocarse con efectividad en sus fortalezas: 1) indagar sus intereses, 2) considerar las situaciones su perspectiva, 3) compartir los intereses con los padres y el personal.

Asimismo, los adultos desempeñan un papel importante en la formación de relaciones auténticas con los niños, pues los primeros, al igual que los segundos,

⁶⁰ *Ibidem.*, p. 77.

tienen fortalezas e intereses. Por lo tanto, en un ambiente de apoyo las habilidades únicas y el entusiasmo de los adultos enriquecen y estimulan sus interacciones con los niños, sentando las bases para relaciones auténticas que permiten que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle de una forma abierta y real.

Algunas estrategias efectivas que guían a los adultos hacia la autenticidad son: 1) que el adulto comparta su ser más genuino (sus talentos e intereses con los niños), 2) que responda con atención los intereses de los niños, 3) que proporcione a los niños una retroalimentación específica y, 4) que realice preguntas francas y responda con sinceridad.

Por otro lado, ya que el juego es la actividad más natural en los niños, los adultos deben tener el compromiso de promover el aprendizaje, apoyando y participando en sus juegos. “Para los niños, el juego es placentero, espontáneo, creativo e impredecible. Es profundamente satisfactorio, desafiante, disfrutable y gratificante”.⁶¹

Puesto que los niños se comunican por medio del juego, es importante que los adultos se comprometan a aprender el complejo lenguaje del juego. Lo pueden lograr observándolos y escuchándolos.

El juego exploratorio que se da en los primeros años de vida, se transforma una vez que el niño llega a nivel preescolar, convirtiéndose en uno constructivo que incluye, precisamente, la construcción de estructuras y creaciones, así como el juego teatral en el cual asume papeles simulados y representan sus propios escenarios a cerca de las personas y los animales. Así entonces, desde el método HS los adultos deben “ponerse al nivel del niño”, y adoptar su actitud de juego, ya que sólo de esta manera, se vuelve más cooperativo y se involucra en mayor medida con lo que está haciendo cuando se está divirtiendo con los adultos, que cuando es presionado para realizar una tarea.

⁶¹HOHMANN y WEIKART, *op.cit.*,p. 81.

Cuando el adulto y el niño juegan juntos, lo que propone el adulto resulta claramente relevante para el juego que el niño había establecido. Aún en actividades que son planeadas por el adulto, como las de música y movimiento, comparte el control proporcionando opciones y animando a los pequeños a trabajar con los materiales en su propio estilo.

El juego como una actividad natural en los niños, genera, a su vez, problemas o conflictos entre ellos, ante esto, el adulto desarrolla estrategias para la solución de conflictos. Estos incidentes frecuentemente crean sentimientos de frustración y fracaso en los niños. Dentro del método HS, los adultos transforman las disputas y conflictos en experiencias positivas entendiendo la necesidad de desarrollo de los pequeños, usando estrategias de manejo preventivas e involucrándolos en un proceso de resolución de conflictos.

Al ayudar a resolver las diferencias entre sus compañeros, los niños obtienen un entendimiento de cómo respetar las necesidades de otros, al tiempo que frecuentemente hay más de una postura correcta en un conflicto que los sentimientos son importantes y que hay muchas posibles soluciones en las que ambas ganan. Al involucrarse en la solución de problemas y resolución de conflictos con los niños pequeños, es importante tener en mente sus necesidades de desarrollo ya que algunos niños están en la etapa del egocentrismo, es decir, que están centrados en sí mismos lo cual hace difícil entender las necesidades de otros.⁶²

Los niños no son malos o egoístas cuando ignoran los derechos y necesidades de otros, simplemente es muy difícil para ellos ver más allá de sí mismos, dado que no consideran el punto del vista de otro. Y debido a que están en una etapa importante del desarrollo de su independencia, apenas comienzan a desarrollar relaciones fuera de sus familias y a explorar el mundo como personas independientes. Como resultado, de ello necesitan frecuentemente sentir que tienen el control y que se les refuerza su independencia.

Cuando los niños están molestos, es necesario ayudarlos a reconocer sus propios sentimientos y de los demás niños involucrados, contribuyendo para que sientan ese control, es por esta razón, que los adultos deben hablar a cerca de los sentimientos de cada niño en el conflicto y el sentimiento de control,

⁶²HOHMANN y WEIKART, *op.cit.*,p. 84.

involucrándolos como participantes activos en el proceso de solución de problemas.

En suma, en el método HS los adultos se esfuerzan por mantener un ambiente de apoyo durante el día, del cual todos se benefician. Es decir, cuando los niños y los adultos trabajan juntos en un escenario de aprendizaje activo con ambiente social de apoyo, se motiva a los niños a que pongan en práctica sus propias intenciones. Los adultos alientan a los niños para que usen lo que conocen para solucionar problemas e iniciar nuevas experiencias de las cuales obtienen nuevas percepciones. Es por esto que cuando los adultos brindan apoyo y son afectuosos, los niños, aprenden a brindar apoyo y ser afectuosos con los demás.

3.3. Ambientes para el aprendizaje.

La planeación del escenario físico para el aprendizaje, es uno de los elementos importantes en la educación preescolar. Los escenarios deben organizarse y equiparse para alentar al niño a escoger entre una amplia variedad de estimulantes, actividades y materiales.

Para proporcionar una estructura organizada de los espacios, los adultos arreglan éstos en distintas áreas de juego o centros de trabajo (llamadas áreas de interés), que son fácilmente identificables, pues poseen nombres sencillos de reconocer tanto para adultos como para niños: Construcción, vida diaria, arte, y juego conceptual.

Los juguetes y materiales deben estar disponibles en estantes, cuya altura corresponda a la del niño, permitiéndole cumplir el ciclo de tomarlos, usarlos y regresarlos.

Para planear cada área de interés, los adultos seleccionan materiales y arreglan el salón cuidadosamente, asegurándose de que existe suficiente espacio para que los niños puedan jugar, tanto independientemente como

cooperativamente, así como de que los materiales apoyen un amplio rango de oportunidades de aprendizaje. En virtud de esto, las elecciones para los niños se convierten en otro principio que gobierna la disposición del escenario.

El espacio se divide en áreas de interés bien definidas (construcción, vida diaria, juego conceptual y arte) que ofrecen un almacenaje visible y accesible de materiales para que los niños puedan percibir las elecciones disponibles y tener un acceso fácil a los materiales. El compromiso de proporcionar elecciones también implica flexibilidad, es decir, materiales que los niños pueden usar en una gran variedad de formas.

Para estimular el lenguaje en los niños, las áreas de interés se abastecen con materiales atractivos que proporcionan los tipos de juegos sobre los cuales ellos quieren hablar con compañeros y adultos, incluyendo objetos de toda clase que los atraen y los inspiran para conversar.

El apoyo de los adultos hacia el juego de los niños requiere que todas las áreas sean lo suficientemente accesibles tanto para los adultos como para los niños. Esto significa que hay un espacio para que los adultos observen y se unan cómodamente al juego a los niveles físicos de los niños. El apoyo del adulto implica también que el ambiente esté planeado para estimular el sentido de seguridad y control de los niños.⁶³

Las áreas de interés tienen finalidades y objetivos específicos, así, por ejemplo, el área de construcción (imagen 1) permite a los niños erigir toda clase de estructuras, con lo cual empiezan a experimentar el equilibrio, el contenido, patrones y simetría.

⁶³HOHMANN y WEIKART, *op.cit.*, p. 143.

Imagen 1.
Área de construcción.



Fuente: Archivo personal.

A su vez, el área de vida diaria (imagen 2) apoya el juego tanto individual como en grupo, y a través de diversas actividades permite al niño explorar, imitar y simular roles familiares, así como generar representaciones de sucesos de su cotidianidad, lo que le facilita encontrar sentido a su mundo inmediato.⁶⁴

Imagen 2.
Área de vida diaria



Fuente: archivo personal.

⁶⁴ HOHMANN Y WEIKART, *op. cit.*, p. 164.

Mientras, el área de arte (imagen 3) se enfoca a la creación personal a su propio ritmo, y permite que vaya descubriendo la diversidad de efectos que puede lograr (mezclando colores y produciendo formas), y adquiera gradualmente las habilidades necesarias para manejar con facilidad las herramientas de la expresión plástica y empiece a experimentar algunas técnicas básicas para su producción (pintar con los dedos, con el pincel, crayones, entre otros).

Imagen 3.
Área de arte.



Fuente: Archivo personal.

Por otra parte, en el área de juego conceptual (imagen 4) el niño pasa tiempo repitiendo y acrecentado aptitudes nuevas, “los niños que han dominado un rompecabezas lo pueden volver a armar una y otra vez, así como desafiarse a sí mismos armándolo fuera de su marco”.⁶⁵

⁶⁵ HOHMANN Y WEIKART, *op. cit.*, p. 176.

Imagen 4.
Área de juego conceptual.



Fuente: Archivo personal.

En resumen, para el método HS los adultos buscan fomentar el aprendizaje activo de los niños estableciendo escenarios donde éstos puedan: Involucrarse en una amplia gama de juegos, solos y acompañados, incluyendo exploración, construcción, simulación, pintura y dibujo, juegos sencillos, encontrar, usar y devolver los materiales de particular interés para ellos, mientras llevan a cabo sus propios planes e intenciones; sintiéndose seguros, valorados, emprendedores y competentes.

3.4. Rutina Diaria.

En el método HS además de preparar el ambiente de aprendizaje, los adultos planean una rutina diaria estable que sirve de apoyo al aprendizaje activo. Esa rutina les permite a los niños anticipar qué sucederá a continuación y les proporciona un alto grado de control sobre lo que hacen durante cada momento del día en el preescolar.

La rutina de HS para el preescolar incluye el proceso de planeación-trabajo-recuerdo, que permite a los niños expresar sus intenciones, llevarlas a la práctica y reflexionar sobre lo que han hecho.⁶⁶

1. Planeación. Esta parte del proceso estimula a los niños a conectar sus intereses con acciones intencionadas, haciendo que participen de manera activa, señalando lo que quieren hacer, a su vez, el adulto observa, escucha y solicita aclaraciones o elaboraciones, para registrar el plan de los niños en alguna forma.⁶⁷

2. Trabajo. Mientras los niños trabajan, los adultos les prestan atención y se mueven entre ellos, observándolos, ofreciendo apoyo y asistiéndolos en lo que necesiten. El período de trabajo alienta a los niños a enfocarse con atención, tanto en el juego como en la solución de problemas.

Imagen 5.
Recuerdo o círculo



Fuente: Archivo personal.

3. Recuerdo. Los niños se reúnen en círculo (imagen 5) para compartir y conversar sobre lo que hicieron. Los adultos escuchan cuidadosamente y

⁶⁶ *Ibidem.*, p. 200.

⁶⁷ Los adultos apoyan la planeación de los niños de la siguiente forma: examinando sus creencias, sus intereses y estilos personales de interacción, proyectando un escenario íntimo, proporcionando materiales y experiencias para conservar el interés de los niños.

conversan con ellos acerca de sus experiencias en el período de trabajo (realizado durante 45 minutos aproximadamente). Esto les ayuda a reflexionar, entender y sacar provecho de sus acciones.

Aun cuando la rutina está diseñada para apoyar la iniciativa del niño, como tal proporciona tiempo para que exprese sus intenciones, persevere en esas iniciativas considerando sus opciones, interactuando con personas y materiales, y solucionando los problemas que surjan.

La planeación es un proceso mental en el cual las metas internas configuran acciones anticipadas. Es decir los niños empiezan planear con una intención, meta o propósito personal. Cuando los niños hacen planes, emprenden un gran variedad de tareas mentales ya que los niños deciden que van hacer, basados en sus propios intereses, los niños planean e imaginan algo que todavía no ha sucedido, y empiezan a entender que, con ciertas acciones propias, pueden lograr que sucedan, es de esta manera, que los niños empiezan a ver sus propias acciones como un medio para lograr un fin, lo cual permite que el niño desarrolle su deseo y la aptitud para permanecer orientados hacia la tarea durante el tiempo suficiente para concretar su deseo.⁶⁸

El proceso planeación-trabajo-recuerdo estimula la formación de una comunidad de apoyo, en la cual las relaciones entre adultos y niños se rigen por el principio del control compartido. Esta comunidad puede ser a través de varias formas: grupo pequeño, grupo alterno, grupo completo (circulo), periodos de transición, alimentación y descanso.

Se denomina grupo pequeño a la división que se hace de un grupo completo (imagen 6). Así por ejemplo, si un grupo completo está integrado por 15 niños, al dividirse en dos, quedarán conformados dos grupos, uno de 7 y otro de 8 niños.

⁶⁸HOHMANN Y WEIKART, *op. cit.*, p. 216.

Imagen 6.
Grupo pequeño



Fuente: Archivo personal.

La dinámica de trabajo con el grupo pequeño se realiza en un tiempo aproximado de 40 a 45 minutos. El adulto se reúne todos los días con el mismo grupo, y es él quien introduce la actividad planeada de acuerdo con los intereses de los niños, aunque ello no implica que los niños dejen de manipular los materiales en su propia forma y a su propio ritmo. Es decir, los niños eligen y toman decisiones acerca de qué hacer con los materiales, hablan entre ellos y con el adulto acerca de lo que están haciendo, y reciben el apoyo y aliento adecuados del adulto.

Durante el tiempo de trabajo con el grupo pequeño, el adulto también proporciona a los niños oportunidades diarias para probar sus propias ideas, así como las de otros. Facilita materiales comunes que los niños pueden usar para explorar, crear, experimentar o construir. En estos períodos de grupo pequeño se ofrecen oportunidades sociales, ya que cuando los pequeños trabajan con los mismos materiales tienden a compartirlos y a menudo hablan, discuten acerca de lo que están haciendo, aprenden unos de otros y se ayudan mutuamente.

Esta forma de trabajo en grupo pequeño también proporciona a los niños diversas oportunidades para usar materiales tanto familiares como novedosos, experimentar con ellos, hablar acerca de sus descubrimientos y resolver los problemas a los que se

van enfrentando. Generalmente, el sitio de reunión debe ser consistente, aunque en ocasiones se puede trabajar en el jardín de la escuela.⁶⁹

En este tipo de método de grupo pequeño, los niños usan materiales cotidianos o nuevos y muchas de las veces encuentran problemas que tal vez no habían experimentado por su propia cuenta, mientras tanto, los adultos observan, se unen y apoyan a los niños, y todo los días aprenden nuevas cosas.

Para trabajar apropiadamente con el grupo pequeño, los adultos deben balancearlo de una manera adecuada, ya sea por sexo, edad, nivel de madurez o energía. También se requiere que tengan preparado el material con el que se planea trabajar, antes de que lleguen los niños.

La forma de trabajo en grupo pequeño se divide en tres etapas: inicio, parte media (durante) y cierre. En la de inicio, los niños llegan al período de grupo pequeño ansiosos por empezar a trabajar, por lo que es conveniente ofrecer una breve y sencilla exposición introductoria sobre la actividad a realizar. En la parte media, los niños llevan a cabo la actividad, mientras el adulto los apoya con ideas en el uso de los materiales, así como en sus esfuerzos. Para esto, el adulto debe colocarse a nivel físico de los niños, observar lo que están haciendo, escucharlos y conversar siguiendo sus indicaciones, y al mismo tiempo, alentarlos para que hagan las cosas por sí mismos, canalizarlos con sus compañeros y hacer preguntas con moderación. El cierre es el final de la actividad, para ello, es necesario que el adulto avise con anticipación que la actividad está por terminar (imagen 7). Es el momento en que el adulto habla con ellos sobre sus experiencias inmediatas.

⁶⁹HOHMANN Y WEIKART, *op. cit.*, p. 316.

Imagen 7.
Foto recuerdo grupo pequeño.



Fuente: Archivo personal.

Cabe precisar que al mismo tiempo que el adulto trabaja con el grupo pequeño, el resto de los niños, se han integrado a un grupo que se denomina alterno, y se llama así porque el adulto trabaja con ambos al mismo tiempo, sólo que a diferencia del grupo pequeño, en el alterno los niños suelen trabajar por sí mismos, sin la presencia del adulto, éste sólo les da las indicaciones y son ellos quienes llevan a cabo la actividad, con materiales seguros, prácticos y manejables para su edad. Para ello, el adulto habrá planeado una actividad muy atractiva, que motive su atención y facilite que permanezcan concentrados durante un período de 40 a 45 minutos.

El trabajo en círculo o en grupo completo (imagen 8) es otra dinámica que normalmente precede a las de grupo pequeño y alterno, y consiste en compartir información relevante con los niños, como pueden ser las actividades preparadas para el día, así como eventos importantes (bienvenidas, clase de psicomotricidad, música y cierres del día, cumpleaños, experiencias familiares, avisos escolares, pase de lista, entre otras).

Imagen 8.
Bienvenida en grupo completo



Fuente: Archivo personal.

El objetivo de esta modalidad es que los niños participen en actividades adecuadas para un grupo grande, y a la vez, puedan disfrutar de la oportunidad de hacer cosas en conjunto y experimenten el sentido de comunidad.

[En el período de círculo] todo el grupo se reúne en el centro del área y en un espacio amplio. Los adultos planean e inician experiencias de canto, música, movimiento y baile. En el periodo de círculo, los niños tienen muchas oportunidades para ser tanto participantes como líderes de grupo. También proporciona muchas oportunidades para que los adultos y niños resuelvan los problemas juntos. En los periodos de círculo, los niños participan activamente, inician ideas, ofrecen sugerencias y generan soluciones.⁷⁰

Por otra parte, las transiciones son las ocasiones en que los niños pasan de una forma de trabajo o actividad a otra (imagen 9). Es decir, el período de transición ocurre cuando niños y adultos se trasladan o recorren los segmentos de la rutina durante el día.

⁷⁰HOHMANN Y WEIKART, *op. cit.*, p. 340.

Imagen 9.
Transiciones.



Fuente: Archivo personal.

Para que las transiciones se lleven a cabo es necesario que el adulto establezca una rutina diaria consistente, mantenga el mínimo de transiciones entre actividades y lugares. Empiece actividades nuevas de inmediato. Cuando no pueda evitar el tiempo de espera, necesita planear formas para mantener a los niños activamente involucrados. Y al mismo tiempo, se requiere de la planeación de maneras divertidas para que los pequeños se trasladen de un lugar a otro. También se torna indispensable que el adulto avise a los niños que se acerca un cambio.

Finalmente, el período de alimentación y descanso (imagen 10) consiste en que los niños disfruten de sus alimentos sanos en un escenario social de apoyo, y que al mismo tiempo se relajen.

Imagen 10.
Periodo de alimentación.



Fuente: Archivo personal.

Aún cuando todos estos periodos tienen características distintas, comparten un objetivo común: alentar a los niños a que participen activamente con materiales, personas, ideas y sucesos a lo largo de la rutina diaria.

3.5 Evaluación

El método HS utiliza un instrumento de evaluación conocido como Registro de Observación del Niño (RON), que se aplica a niños en edades de dos años seis meses a seis años. El propósito del RON consiste en elaborar un sistema de evaluación que el adulto pueda utilizar de una manera práctica.

El RON proporciona una alternativa a los sistemas de evaluación basados en pruebas, ya que es un instrumento observacional,⁷¹ diseñado para utilizarse por equipos de enseñanza de niños pequeños y adultos durante actividades del día.

Un elemento esencial para la adecuada aplicación del RON son las anécdotas que el adulto registra mientras los niños juegan, construyen, exploran,

⁷¹ Esto requiere que, en los diversos espacios, los adultos sean observadores de los niños para descubrir lo que es significativo e importante para ellos. La observación es un vehículo para graficar el desarrollo y el progreso del niño a través del tiempo.

dibujan, se mueven con música, juegan a ser, planean, resuelven problemas, platican, negocian y hacen amigos.

Las anécdotas nos ayudan a identificar las experiencias claves, lo que sirve para documentar el aprendizaje y orientar las decisiones posteriores del adulto sobre como apoyar al niño.⁷²

Los adultos elaboran diariamente anécdotas (imagen 11), a manera de registros breves, en los que consignan los incidentes que tuvieron lugar en el escenario escolar. Más que ser un momento específico de observación, los adultos integran la elaboración y el registro de las anécdotas como parte de sus actividades normales a lo largo de la rutina diaria.

Imagen 11.
Registro anécdotas.



Fuente: Archivo personal.

El RON puede ser útil en diversas formas, pues ayuda a los adultos a monitorear el progreso en el desarrollo de cada uno de los niños, a localizar las fortalezas y debilidades del método y a compartir los logros de los alumnos con los padres de familia.

⁷² BAROCIO, Roberto. *El proceso de observación y evaluación*. p.20.

El proceso de evaluación del RON evalúa el desarrollo del niño en seis grandes áreas: iniciativa, relaciones sociales, representación creativa, movimiento y música, lenguaje y capacidad para leer y escribir, y pensamiento lógico-matemático. Los registros anecdóticos diarios sobre los progresos de los pequeños en estas áreas se realizan dos veces al año. En ambas ocasiones los adultos revisan sus anécdotas y los trabajos de los niños para decidir cómo puntuar cada reactivo.

El RON consta de 32 *items*, cada uno de los cuales representa una dimensión importante del desarrollo del niño. Dentro de cada *item* hay cinco niveles de comportamiento, que representan una secuencia progresiva de desarrollo para cada reactivo (ver anexo 2).

Una de las partes más críticas del proceso de observación-planeación-evaluación es encontrar formas eficientes para registrar diariamente con precisión la información sobre el desarrollo de los niños. Por ello, los adultos deben aprender a captar los aspectos más importantes de sus observaciones en forma breve y objetiva, esto es, a través de una libreta pequeña y manejable.

De este modo, la evaluación basada en la observación indica, día a día, qué tanto o qué tan poco, el adulto sabe a cerca de todos los alumnos que participan en el escenario escolar. Esto ayuda a balancear la atención que se brinda a cada niño.

El RON se puede utilizar como una herramienta de evaluación por sí misma, o combinarla con otras mediciones para una visión más amplia del niño, asimismo puede utilizarse individualmente o por grupos.

El proceso de completar una evaluación por medio de la observación, brinda al adulto la oportunidad de utilizar las reacciones de los niños y así determinar, si el programa es realmente válido en términos de desarrollo. Además, ofrece a los niños una amplia gama de oportunidades de aprendizaje en muchas áreas de crecimiento: cognitivo, social y emocional.

Capítulo 4.

LA ACTIVIDAD PROFESIONAL EN EL JARDÍN DE NIÑOS KURUWI.

Una vez terminada la carrera, ingresé a laborar al jardín de niños “Kuruwi” gracias a una persona allegada a mí que conoce a la dueña de la institución. Posteriormente, concerté una cita para que me entrevistara la encargada del área de recursos humanos, la que, a su vez, me canalizó con la coordinadora de nivel preescolar, quien me solicitó planear y llevar a cabo una “clase muestra”, en la cual aplicara una serie de herramientas y estrategias pedagógicas. Esta clase serviría para determinar si estaba apta o no apta para desempeñarme como “auxiliar educativa”.

Fue de este modo como, a partir del marzo de 1996, con una jornada laboral de ocho horas y media, de lunes a viernes, empiezo a laborar como auxiliar de educadora en el nivel inicial, que dentro de Kuruwi es conocido como “grupo de bebés” (que equivale a hablar de los niños en período lactante), lo que significó mi primer acercamiento al método HS. La mayoría de actividades se centraban en el trabajo con niños de 1 año 6 meses a 2 años de edad.

Las actividades que –como auxiliar– realizaba en este nivel consistían en preparar el material⁷³ que la “maestra titular” requería para su trabajo con los niños. También me encargaba del aseo y cuidado personal de los pequeños. Al mismo tiempo, elaboraba los reportes individuales del desempeño y desarrollo del

⁷³ En el quehacer docente, la planeación didáctica es fundamental para llevar a cabo la propuesta de enseñanza del profesor y responder en el cómo implementar dicha propuesta. A su vez, dentro de esta “los materiales didácticos constituyen un recurso útil para favorecer procesos de aprendizaje de habilidades, actitudes, de conocimientos, siempre que se conciban como un medio al servicio de un proyecto que se pretende desarrollar”. Cfr. AREA Manuel, PARCERISA Artur y RODRÍGUEZ Jesús (coords). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. p. 15.

niño durante el día. De igual forma, los observaba y “tomaba” las anécdotas necesarias para su evaluación⁷⁴ (ver anexo 3).

Otra de mis funciones era la limpieza de los salones al final de la jornada laboral, así como apoyar las diferentes actividades programadas por la escuela para realizarse de manera esporádica.⁷⁵

Me desempeñé como auxiliar de educadora a nivel inicial durante tres años aproximadamente. Después de este tiempo, me asignaron a nivel preescolar, con el mismo puesto, que desde el punto de vista administrativo podría definirse como “auxiliar de”. Sin embargo, las funciones que realizaba eran las mismas que las de la maestra titular.

No debe olvidarse que en el nivel preescolar se trabaja con dos adultos: la maestra titular y el segundo adulto.⁷⁶ Es precisamente la función de este último la que yo desempeñaba. Por lo tanto, esta parte del informe se centra en describir todas aquellas actividades que realice durante el tiempo que laboré en este nivel.

⁷⁴ Dentro de la práctica pedagógica, la observación resulta fundamental ya que a través de ella es posible preguntar, ayudar, detectar y proponer cosas diferentes a los niños. Además, se convierte en instrumento de evaluación formativa. Por lo tanto, “se tratan de recoger aquellas informaciones que sirven para interpretar y cuestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula y con los niños”. Debido a esto, el adulto tiene que saber qué es importante observar y en qué hay que fijarse; lo cual implica tener unos referentes claros sobre qué quiere decir aprender, desarrollarse y enseñar, sin los cuales es muy difícil establecer una práctica educativa coherente y poder introducir las modificaciones pertinentes. Por ello, es preciso evitar registrar más información de la que se puede digerir o interpretar, y olvidar la pretensión de observarlo todo.

La información obtenida mediante la observación sirve para regular las actividades planeadas con base en los contenidos concretos. Así entonces, en la labor dentro del aula, una actitud observadora nos anima a estar activos, unas veces planeando y proponiendo actividades y dando orientaciones con la finalidad de escuchar y comprender lo que los pequeños quieren hacer o comunicar. Este tipo de instrumentos se le conoce como el “diario de clase” en el cual se van anotando situaciones, experiencias y aspectos diversos sobre los niños. Por este motivo, la observación precisa será participativa, pues sólo así es posible evaluar la capacidad de mejora y aprendizaje del niño, y proponer ayudas, modelos y pautas. *Cfr.* BASSEDAS, Eulalia y HUGET, Teresa. *Aprender y enseñar en educación infantil*. p. 196-197.

⁷⁵ Dentro de las actividades destacan las posadas, día de la familia, museo del niño, sólo por citar algunas.

⁷⁶ El segundo adulto es una persona con un perfil adecuado a las necesidades educativas de los niños en nivel preescolar, y comparte el grupo con la maestra titular. Se encarga de desarrollar diversas actividades de acuerdo con los requerimientos grupales.

4.1 Diseño y organización del ambiente físico.

Dos semanas antes de que inicie el ciclo escolar, la coordinación nos asigna el grupo con el cual se va a trabajar, así como nuestra pareja con la que compartiremos el año escolar. Después, nos indica el área de trabajo (salón), un espacio vacío y nosotras nos encargamos de acondicionarlo.⁷⁷

El primer paso para llevar a cabo el diseño del ambiente físico consiste en no olvidar que los escenarios deben estar organizados y equipados para alentar al niño a escoger de entre una amplia variedad de objetos y materiales estimulantes. Por eso, se debe considerar un espacio grande, donde se ubicarán las cuatro áreas de interés, alrededor de un perímetro que está marcado o delimitado por unas líneas en forma de cuadrado, ya que esto proporciona un espacio central para trabajar actividades de grupo completo (círculo), como son las bienvenidas, despedidas o bien, otro tipo de actividades.

De igual modo, y como se señaló anteriormente, la organización del espacio tiene que realizarse de tal manera que fomente el aprendizaje activo. Es preciso recordar que desde el enfoque constructivista (Piaget, Ausbel, Vigotsky), este tipo de aprendizaje:

Es aquel basado en el alumno, es decir, es un aprendizaje que sólo puede adquirirse a través de la implicación, motivación, atención y trabajo constante del alumno: el estudiante no constituye un agente pasivo, puesto que no se limita a escuchar en clase, tomar notas y, muy ocasionalmente, plantear preguntas al profesor a lo largo de la clase, sino que participa y se implica en la tarea, necesariamente, para poder

⁷⁷ Es pertinente recordar que el ambiente físico es un factor determinante para desarrollar y estimular el aprendizaje en los niños, pues posee implicaciones pedagógicas, metodológicas, psicológicas y sociales que el uso del espacio conlleva. Por lo tanto, es necesaria una estructuración adecuada que facilite la acción, estimule la búsqueda, la experimentación y el descubrimiento mediante la combinación adecuada de los espacios fijos que sirven de referencia al niño y espacios no estructurados que permitan su movimiento. Así, dentro del método HS, una adecuada distribución y calidad del mobiliario permite crear áreas de actividad a través de las que el niño puede ejercer iniciativas, experimentar y realizar aprendizajes. En otras palabras, "la organización del espacio contribuye a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y la eficacia de la transmisión instructiva, [funcionando como] elemento motivador o reforzador en el proceso de enseñanza- aprendizaje". Cfr. GAI RÍN Sallán, J. "Ecología escolar: arquitectura y mobiliario" En CASTILLEJO Brull, J.L et al. *El currículum en la educación preescolar (Diseño, realización y Control)*. pp. 53 y 55.

obtener los conocimientos o informaciones que se plantean como objetivos de la asignatura.⁷⁸

En el nivel preescolar, el aprendizaje activo significa que los niños construyen el conocimiento a través de la actividad física y mental. Como proceso, el aprendizaje activo alude a que los niños se implican activamente con una variedad de materiales de manipulación en actividades de establecimiento y solución de problemas. A partir de esto, se deben considerar los siguientes ingredientes: *materiales, manipulación, elección, lenguaje y apoyo del adulto*.

Es a partir de dichos ingredientes que a los dos adultos al frente del grupo, se nos confía el arreglo del espacio. Tenemos la libertad y la flexibilidad de hacer cambios en la disposición y equipamiento del mismo durante el ciclo escolar en las distintas áreas, de acuerdo con los intereses e inquietudes de los niños.

Organizar el salón por áreas es una estrategia pedagógica que responde a la exigencia de integrar las actividades de aprendizaje a las necesidades básicas del niño o, dicho de otra forma, es un intento por mejorar las condiciones que hacen posible la participación activa del niño en la construcción de sus conocimientos.⁷⁹ Los materiales se almacenan en los mismos sitios para que los

⁷⁸ *El aprendizaje activo una nueva forma de enseñar y aprender*, Barcelona, Instituto Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Catalunya, disponible en: www.upc.edu, [consulta: 21 de Mayo 2011].

⁷⁹ Fueron autores como las hermanas Rosa y Carolina Agazzi, María Montessori, Ovideo Decroly, Jean Piaget, Lev Vigotsky y Vila Ignasi, quienes abordaron la importancia de la organización del espacio en el aula. Cada uno, enfatizando en aspectos particulares (ventilación, iluminación, contacto con la naturaleza, aula tipo taller, material y actividades a partir del contexto sociocultural). Gracias a ellos, hoy los centros educativos de nivel preescolar se han convertido en un instrumento de convivencia de educación social, por tal motivo, se enfatiza en que “el aula sea dividida en áreas de trabajo, en las que se coloquen materiales y estímulos que inviten al niño a elegir, explorar, experimentar, clasificar, probar, compartir e interactuar en forma directa con sus iguales y el docente. También, favorecer en el educando la independencia, la autonomía, la responsabilidad, el autocontrol, la cooperación, la concentración, el trabajo en equipo y la organización”.

Las áreas de trabajo deben estar claramente delimitadas para que el niño pueda distinguir fácilmente el espacio de cada una, sin que se vean como compartimentos aislados. La clara delimitación ayuda a la organización más definida de lo que el niño espera construir en ese espacio.

Si el espacio disponible lo permite, las áreas de trabajo deben ubicarse alrededor del perímetro del aula, dejando un espacio para desplazarse de un área a otra y para las reuniones grupales. Por el tipo de actividades que se realizan en cada una de las áreas, es importante que aquellas en las que por su naturaleza hay más ruido se ubiquen una al lado de la otra y donde suele haber mayor silencio y concentración se ubiquen en otro sector del aula. Cfr. ZABALZA, Beranza, Miguel Ángel. *Didáctica de la educación infantil*. pp. 126-148.

niños puedan encontrar y devolver los materiales según los necesiten, y se sientan con control sobre su ambiente.

Algo que nunca debemos pasar por alto es el hecho de que el espacio tiene que ser seguro, limpio y atractivo, creando una sensación de calidez y hospitalidad. Si bien en algunas ocasiones se considera que el espacio puede verse desordenado mientras los niños trabajan, después de los periodos de juego y del uso intensivo de materiales, siguen periodos de limpieza durante los cuales los niños son los encargados de clasificar y guardar los materiales (ciclo encuentra-usa-devuelve).

Cabe precisar que si el juego de los niños rebasa los espacios destinados para cada área, se recomienda colocarlas juntas para estimular el juego interrelacionado y reducir los problemas de tránsito.

El tema del juego como elemento imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel preescolar, comenzó con Froebel, quien construyó su sistema de enseñanza en el valor educacional del juego. Este autor creía en el desarrollo natural que se producía mediante el juego, por lo que, dentro del aula, debería ser considerado como parte de la vida diaria.⁸⁰

Por otro lado, María Montessori, sin denominarlo como tal (juego), consideraba la participación activa de los niños con los materiales y el medio ambiente como método principal.

A su vez, John Dewey también recomendaba y animaba el aprendizaje activo y creía que los niños aprenden por actividades de juego basándose en sus propios intereses. Desde su punto de vista, los niños deberían tener las oportunidades de jugar a juegos relacionados con actividades cotidianas.

Asimismo, Piaget creía que el juego animaba el conocimiento cognitivo, siendo un modo para que los niños construyan su mundo. Desde su perspectiva,

⁸⁰ MORRISON S. George. *Educación infantil*. pp. 241-245.

es posible identificar cuatro niveles de juego: funcional, simbólico, con reglas, y el constructivo.

El funcional ocurre durante el periodo sensoriomotor e incluye actividades musculares. El simbólico o también denominado “vamos a fingir” si refiere a la construcción de imágenes y símbolos propios de los niños. [En lo que respecta al juego] con reglas y límites, el juego debe ajustarse a sus conductas en consecuencia. El constructivo consiste en jugar con el uso de modelos para construir cosas, materiales y gente con quien los niños puedan interactuar.⁸¹

En términos generales, se puede decir que a los niños se les permite realizar sus inquietudes y posibilidades, siempre y cuando se desarrollen dentro de los límites pertinentes.⁸²

Es necesario recalcar que la organización por áreas no presupone solamente un nueva manera de distribuir el salón en espacios diferentes; es evidente que esta fórmula no representa, por sí misma, ninguna alternativa a la enseñanza rígida y tradicional. No obstante, el papel del adulto resulta fundamental, pues es éste quien se constituye como el primer motor de cambio en el estilo de enseñar.

Frente a esto, el salón ha de organizarse de una manera cómoda (superficies para el juego, como son alfombras, tapetes sueltos, sillones, cojines, almohadas, colchones, telas colgantes, entre otros). La ubicación de los rincones y de los muebles típicamente escolares (armarios, sillas, mesas, estantes, todos de baja altura) ha de permitir que el niño se desplace libremente por el salón.

⁸¹ *Ibidem*, p. 245.

⁸² Dentro del ámbito pedagógico existe una postura que promueve y defiende el derecho del niño a una educación anti autoritaria. Para esta perspectiva, los niños educados en libertad tienden a ser más audaces, creativos, tolerantes, independientes, autónomos, valerosos y optimistas, por ello, “la esencia de la escuela es la libertad, pero no entendida como artilugio educativo, sino como condición necesaria de la educación; libertad que implica no intervenir en el desarrollo del niño y no ejercer presión sobre él, dejándole que se forme sus propios ideales y su propia forma de vida”. Uno de los principales representantes de esta corriente es A.S. Neill quien afirma que la “libertad significa hacer lo que se quiera mientras no se invada la libertad de los demás; los niños pueden hacer exactamente lo que deseen mientras no quebranten la paz de los otros niños”. De este modo, la libertad de los otros nunca debe ser interferida, y el niño tiene derecho a vivir su propia vida, pero no a perturbar la de sus compañeros o sus padres. *Cfr.* PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar*. p. 197-199.

Los niños de nivel preescolar tienen demasiadas necesidades de movimiento y les gusta mucho estar por el suelo. Por tanto, el salón ha de ser un espacio vivo que debe ir cambiando en función de los intereses y necesidades de los niños a lo largo del curso. Para que esto sea posible, tenemos que estar atentas para saber cuál área pierde el interés de los niños, lo que implicaría su renovación o sustitución.⁸³

En el diseño del espacio es necesario considerar el número de niños, el mobiliario, como son cajoneras para guardar sus pertenencias. En particular, este mueble se convierte en un espacio individual y personalizado ya que es el mismo niño quien elige su cajonera y pega su foto en ella, con el fin de que todos podamos identificarlo. Lo mismo sucede con el perchero donde se ubican las batas de plástico que están marcadas con su nombre, cuyo gancho también incluye la imagen del dueño.

Así como todo el mobiliario está diseñado especialmente al tamaño de los niños, todos los bordes de los muebles deben estar redondeados, con manijas, bisagras, ruedas en los estantes para facilitar darles vuelta y moverlos contra la pared, cajas de plástico que se puedan apilar, canastas, mesas en diferentes áreas de interés que sirven no sólo como lugar de trabajo, sino que se utilizan para que los niños puedan tomar ahí su lunch, sin que ello implique restar espacios a las áreas.

Cuando se trabaja en el área de arte es necesario tener a la mano trapos para limpiar, recipientes para mezclar pinturas, lavar pinceles, entre otras cosas. También se debe asignar un espacio de exhibición permanente en el cual los niños puedan colgar sus trabajos o dibujos.

En suma, el diseño y organización del ambiente físico resulta un aspecto de vital importancia, ya que cuando un niño inicia su escolaridad, a menudo se enfrenta a un mundo exterior desconocido, donde hay otros adultos y niños a los

⁸³ Para que esto sea posible es necesario apoyarse en la lista de verificación para el arreglo del salón de clases, que es un instrumento de evaluación de las características del espacio, almacenamiento y exhibición de los materiales (ver anexo 4).

que aún no conoce y un espacio nuevo por descubrir. Es como su primer ingreso a la sociedad. Y por lo general, supone la primera separación afectiva de la madre y la familia.

Por tal motivo, y tomando en cuenta que una de las múltiples necesidades que los niños poseen dentro –pero sobre todo fuera del ámbito familiar– es la de contar y relacionarse con personas que le permitan desarrollar y/o reafirmar su seguridad emocional, que le llevarán a tener confianza en sí mismo y en otras personas, a regular y comunicar efectivamente sus emociones, a establecer relaciones sanas con otras personas. Como adulto en estrecha interacción con el ámbito educativo, estamos obligadas a crear un clima de confianza y seguridad, así como de vigilar que este proceso de adaptación se haga de la manera más armoniosa posible.⁸⁴

4.2. Diseño y planeación en la rutina diaria.

El diseño y planeación de la rutina diaria se realiza a partir de los criterios establecidos por el método HS, entre los cuales sobresalen: el respeto a la iniciativa del niño, conservando en todo momento un equilibrio con las actividades propuestas por el adulto; dar oportunidades para desarrollar habilidades de trabajo ya sea individual, en pequeños grupos o en grupo completo.

Así, la rutina diaria⁸⁵proporciona a los niños un sentido de seguridad y control de su ambiente a través de la consistencia. Esto es, mediante la secuencia de los periodos de trabajo, que es siempre la misma, el niño sabe qué es lo que sigue, cuánto falta para tal cosa, cuándo puede hacer algo que le interesa y cuándo podrá trabajar con determinadas actividades y materiales.

⁸⁴ HOHMANN y WEIKART, *op.cit.*, p. 64.

⁸⁵ Es preciso señalar que, en el ser humano, la rutina resulta fundamental, pues a través de ella es posible construir una “morada interior”, esto es, mediante acciones habituales se produce una “seguridad existencial”, pues remite a una forma habitual de comportamiento que, a lo largo del tiempo, deviene en estabilidad emocional. *Cfr.* GONZÁLEZ, Juliana. *El ethos, destino del hombre*. p. 3.

Como segundo adulto frente a grupo, me corresponde precisamente diseñar y planear las actividades concretas que se han de realizar a lo largo del ciclo escolar. Por tal motivo, al inicio del periodo se nos entrega un manual de planeación (carpeta) que consiste en un conjunto de formatos previamente diseñados, donde se registra la planeación de todas las actividades a realizar (ver anexo 5). Se planea por semana, concretamente, todos los martes por la tarde y, como ya se mencionó, la base de mi planeación la constituyen los intereses de los niños, las experiencias clave de HS, los campos formativos del PEP y las anécdotas.⁸⁶

Es preciso recordar que la planeación influye en lo que los niños aprenden, debido a que mediante ella se transforma el tiempo disponible y los materiales del *currículum* en actividades, tareas y trabajos. Así, el tiempo es la esencia de la planeación, y en ella se especifica lo que se enseñará y lo que el niño deberá aprender. Es por ello que se debe planear de manera creativa y flexible, además de que “los adultos necesitan diversos conocimientos: de los niños, sus intereses y habilidades, alternativas de enseñanza y evaluación, de trabajo grupal, de las limitaciones y de la manera de convertir los conocimientos en actividades significativas”.⁸⁷

Asimismo, la planeación es el punto de partida para crear un ambiente de aprendizaje que permita que los alumnos sean capaces de emplear fuentes, formular hipótesis, manejar distintos puntos de vista, ser activos, plantear y resolver problemas, en todo momento respetando sus intereses y habilidades personales.

Ante esto, en Kuruwi las dos primeras semanas se planean actividades exploratorias, pues los niños que ingresan a nivel preescolar aún se encuentran en el periodo de transición de la etapa sensoriomotriz a la preoperacional. Por

⁸⁶ La planificación didáctica es el instrumento por medio del cual el docente organiza y sistematiza su práctica educativa, articulando contenidos, actividades, opciones metodológicas, estrategias, recursos, espacios y tiempos. Esta organización se programa para un período equivalente al año académico, y requiere especificaciones para cada momento o etapa de su desarrollo. Cfr. ZABALZA, Miguel. *Diseño y desarrollo curricular*. p.

⁸⁷ WOOLFOLK, Anita. *Psicología educativa*. p. 432.

ejemplo, se organizan actividades donde los niños puedan continuar experimentando sensaciones mediante la manipulación de diversas texturas (resistol, pintura, papel rasgado y burbuja). Esto es importante para ellos, ya que he notado que cuando se trabaja alguna actividad manual donde se requiere de estos materiales, los niños aún son atraídos por el deleite que el tacto les provoca.⁸⁸

Después de esto, la planeación de actividades diarias se realiza considerando ya sea a un grupo pequeño o un grupo completo. Por lo general, las actividades que planeo semana con semana son para un grupo pequeño en las diversas áreas de la rutina. Por ejemplo, de acuerdo con el PEP, en el campo formativo de lenguaje y comunicación se fomenta el lenguaje escrito, (que en el método HS es manejado mediante las experiencias clave de lenguaje y lecto-escritura). Para trabajar este campo, el jardín de niños Kuruwi denomina como “niño escritor” a una serie de actividades, que no son otra cosa que estrategias que invitan al niño, mediante juegos, a explorar y desarrollar destrezas que lo preparan para la escritura, a través de acciones habituales como dibujar, pintar, trazar objetos, escribir en papel, en el aire, arena o nieve. Esto permite a los pequeños comenzar a realizar sus primeras grafías.⁸⁹

El programa “niño escritor” es complementado por “el ruti”,⁹⁰ que es un conjunto de actividades que facilita a los pequeños el desarrollo de las habilidades psicomotrices y cognitivas, logrando la configuración y el enlace efectivo de las letras en la escritura cursiva, esto mediante la coordinación motriz, gruesa y

⁸⁸ *Vid supra*, capítulo 2.

⁸⁹ Para el método HS no es muy importante que el niño acumule conocimientos, sino que aprenda a través del juego. Esta idea de que los niños aprenden jugando, comenzó con Federico Froebel (1782-1852), quien construyó su sistema de enseñanza en el valor educacional del juego, asignándole un papel de primer orden en la vida diaria. Esta línea de pensamiento fue retomada por otros autores como María Montessori (1870-1952), John Dewey (1852-1952), Jean Piaget (1896-1980), para formular sus propuestas en torno al aprendizaje activo. Véase MORRISON S, George. *Educación infantil*. 2005.

⁹⁰ El ruti o también llamado método Katz Katz, debido a que fue propuesto por Gregorio Katz Guss (2001), es una forma práctica para ayudar al niño en edad preescolar a desarrollar la coordinación motriz de lo grueso a lo fino, configurando la letras a partir de pre-trazos básicos.

fina,⁹¹ a través de trazos libres; controlados y pre-trazos ofreciendo ejercicios de organización postural (ver anexo 6).

Por otra parte, la planeación de la rutina diaria para un grupo completo se enfoca al arte representación, a la motricidad gruesa, y a estrategias de ciclo básico. En el primero se alude a las técnicas de representación de objetos y exploración de colores, formas y texturas. En el segundo se tratan cuestiones relativas al manejo de su cuerpo (equilibrio, coordinación, fuerza, concentración, sólo por citar algunos). El último se refiere a la planeación que llevan a cabo los niños, cuando interactúan en las diversas áreas de trabajo.

Es preciso señalar que mientras yo me concentro en la planeación de las actividades que me corresponden, mi compañera (primer adulto) planea las acciones que habrá de realizar en inglés y matemáticas.

Las planeaciones escritas que realizo tienen que apegarse al esquema preestablecido por la institución, planteado en el manual de planeación, es decir, deben contener un inicio o introducción, una parte media o actividad, y un cierre o final de la actividad.

La dirección nos pide que –dentro de la planeación– consideremos los criterios o ingredientes del aprendizaje: suficiente y variado material, es decir, que mediante la actividad el niño pueda explorar y describir semejanzas y diferencias para que reconozca propiedades, ventajas y desventajas, así como sus posibles usos y aplicaciones.

Desde pequeños, los niños van construyendo teorías explicativas de la realidad de un modo similar al que utilizan los científicos. Son sus teorías las que deben poner en juego para saber si les sirve o es necesario modificarlas, para poder dar una explicación a la realidad que los circunda. Hacer ciencia es intentar conocer la

⁹¹La noción de motricidad se refiere a todos los movimientos del ser humano, por tanto, tiene una estrecha relación con el desarrollo psíquico, cognitivo y social. Se pueden distinguir dos tipos de motricidad: la gruesa y la fina. La gruesa tiene que ver con las acciones de grandes grupos musculares y posturales, esto es, con movimientos de todo el cuerpo o de grandes segmentos corporales. Mientras que la fina es la acción de pequeños grupos musculares de la cara y los pies, movimientos precisos de las manos, cara y los pies. *Cfr.* CASTILLEJO Brull et al; *op. cit.*, pp. 283 y 392.

verdad, por lo tanto, es indispensable propiciar en los niños una actitud de investigación. Un niño es un investigador por naturaleza, que anda descubriendo el mundo, paso a paso.⁹²

Cabe recordar que desde la perspectiva del método HS, el aprendizaje es un proceso evolutivo a través del cual el niño actúa sobre los objetos e interactúa con personas, ideas y sucesos para construir un nuevo entendimiento. Ante esto, el adulto debe defender las teorías de los niños, entendiendo que no son erradas, sino parciales o distintas.

Así, cada vez que planeo las actividades, un aspecto que siempre debo de tener en cuenta es que cada actividad debe resultar en un aprendizaje significativo,⁹³ en la medida en que los pequeños logren apropiarse de lo “aprendido”, y que además puedan aplicarlo en su vida diaria. En este sentido, reconozco e integro sus propuestas para hacer valer sus ideas y hacer que disfruten su permanencia en Kuruwi, ya sea mediante juegos, sorpresas, acertijos o bromas. Por ejemplo, una vez que empiezo a trabajar con un grupo pequeño invito a los niños a que ellos mismos le asignen un nombre (al grupo), con la finalidad de que logren identificar a sus integrantes, y que a la vez desarrollen un sentimiento de pertenencia.

Por otra parte, cuando trabajo con un grupo pequeño (ver imagen 12) es posible desarrollar las actividades de una manera mucho más fluida, pues no es

⁹²TONUCCI, Francesco. *El niño y la ciencia*. p.69

⁹³Es preciso recordar que desde la perspectiva constructivista, el proceso de enseñanza-aprendizaje se organiza en torno a tres ideas fundamentales: i) El alumno es responsable último de su propio proceso de aprendizaje, ii) la actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración y, iii) la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. De esto deriva el argumento que señala a la construcción del conocimiento escolar como un proceso de elaboración, pues es el alumno quien selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes, lo cual implica que establezca relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. De este modo, aprender cualquier contenido implica que el alumno le atribuya un significado, esto es que “construya una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales...” Cfr. TOVAR Santana, Alfonso. *El constructivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. p. 79. Esta noción de construcción de significados remite a la teoría del aprendizaje significativo de Ausbel (1963), la cual postula que a diferencia del memorístico, este tipo de aprendizaje “ocurre cuando la información nueva, por aprender, se relaciona con la información previa, ya existente en la estructura cognitiva del alumno, de forma no arbitraria ni al pie de la letra; para llevarlo a cabo debe existir una exposición favorable del aprendiz, así como significación lógica en los contenidos o materiales de aprendizaje.” Cfr. DÍAZ Barriga, Frida y HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. p. 213.

lo mismo trabajar con un grupo completo que con menor cantidad de niños, esto posibilita que se brinde una atención personalizada.⁹⁴

Imagen 12
Grupo pequeño



Fuente: Archivo personal

Es preciso señalar que como parte de la rutina diaria, aunque no está incluida en el manual de planeación, se realiza la “bienvenida” (ver imagen 13), que consiste en un momento de diálogo entre los niños y yo, y a su vez, se divide en dos fases. En la primera se comparten experiencias personales, como puede ser lo que los niños realizaron, ya sea durante el fin de semana o la tarde anterior. Durante la segunda, se revisa junto con los niños las actividades planeadas para el día en curso.

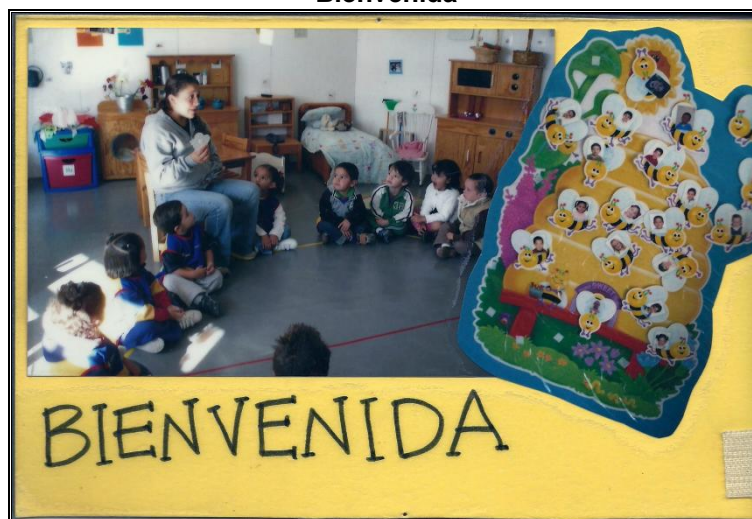
⁹⁴ Entre los promotores de la educación personalizada, teóricamente hablando, se encuentran: Mounier, Lacroix, Bergson, Spranger, Bertolini, Stefanini, García Hoz, etc. En la práctica son varias las experiencias de Pierre Faure y de un grupo de educadores franceses y españoles que han logrado llevar a la vida cotidiana del aula una renovación pedagógica fundamentada en la persona. La educación personalizada responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida, desarrollando sus habilidades para hacer efectiva su libertad personal, participando, con sus características peculiares, en la vida comunitaria. En términos sencillos, la educación personalizada es “la agrupación flexible de recursos didácticos que convierten el trabajo de aprendizaje en un elemento de formación personal a través de la elección de trabajos y la aceptación de responsabilidades por parte del escolar mismo”. Cfr. FERRINI, Rita. *Hacia una educación personalizada*. p. 45.

Este momento resulta fundamental pues permite a los niños “explorar”, de alguna manera, el tiempo, los espacios y la secuencia en que realizaran las actividades. Se puede decir que es el momento amable del día.

Los métodos de enseñanza socializada tienen por principal objeto –sin descuidar la individualización- la integración social, el desenvolvimiento de la aptitud de trabajo en grupo y del sentimiento comunitario, como, asimismo, el desarrollo de una actitud de respeto hacia los demás. La enseñanza socializada se realiza principalmente por grupos o mediante otras formas que agrupan a los alumnos en torno de objetivos comunes, que todos se sientan responsables de la realización de tareas comunes, para lo cual tienen que coordinar esfuerzos.⁹⁵

Únicamente la enseñanza socializada puede atenuar el individualismo que impera en las prácticas de la mayoría de las escuelas y de la propia sociedad. Este individualismo contribuye a exacerbar las tendencias egoístas que concluyen por aniquilar un gran número de alumnos, infundiéndoles sentimiento de incapacidad o de exagerado valor personal.

Imagen 13
Bienvenida



Fuente: Archivo personal

⁹⁵NERICI, Imideo G. *Hacia una didáctica general dinámica*. pp. 256 y 257.

La enseñanza socializada tiene el mérito de conducir al educando a trabajar en grupo, de acuerdo con sus posibilidades y preferencias, contribuyendo con lo que cada cual pueda para la realización de una tarea común y que será ejecutada mediante la suma de esfuerzos de todos o, mejor, con la integración de esos esfuerzos.

4.3 Interacción: adulto-niño y adulto-adulto

Como en su momento se señaló, en el método HS es de suma importancia la interacción entre adulto y niño, así como entre adulto y adulto, ya que al darse en términos de igualdad, libertad y respeto, esto provoca que los niños se sientan en un ambiente de seguridad, actuando con independencia, y tomando la iniciativa en todo momento. Baste señalar el hecho de que los niños se dirigen a nosotros (primer y segundo adultos) por nuestro nombre, lo cual implica que exista una relación abierta y flexible, alejada de la forma tradicional donde se dan interacciones básicas entre maestro y alumno (éstas palabras ni siquiera son utilizadas en Kuruwi). Es posible afirmar que este tipo de interacción denota la existencia de una concepción de la comunidad Kuruwi, como una gran familia donde el niño se siente querido y aceptado.

De este modo, el punto central en mi práctica profesional consiste en facilitar el aprendizaje, proporcionando toda clase de recursos para que el aprendizaje de los niños sea vivencial y adecuado a sus necesidades. Es por ello que el trabajo dentro del aula se desarrolla en:

Una atmósfera de libertad [mediante] el uso de contratos, los cuales permiten en completa libertad aprender lo que sea de sus interés y el aprendizaje relativamente libre, esto destierra el miedo y las aprensiones de las clases y hace posible la discusión libre. Los estudiantes pueden expresar sus desacuerdos con las opiniones del profesor sin temer, pueden decir lo que verdaderamente piensan, ayudan a disipar dudas y no sienten presión.⁹⁶

A partir de lo señalado, se podría decir que en Kuruwi sólo soy una compañera de los niños (una facilitadora y guía) pues mi función se centra más en

⁹⁶ ROGERS, Carl. *Libertad y creatividad en la educación*. p. 223.

observar y escuchar mientras trabajan y juegan, en platicar con ellos acerca de lo que piensan y hacen, así como crear los tiempos para escuchar sus respuestas, es decir, que logren expresar sus pensamientos tranquilamente.

Esta parte resulta de vital importancia pues aceptamos sus respuestas y explicaciones aunque estén equivocadas, lo que fortalece su capacidad de expresión, su autoestima y su construcción cognitiva.⁹⁷ Esto es, como adulto escucho y aliento el pensamiento de los niños, los animo a hacer cosas por ellos mismos (para que sean autosuficientes) para ayudarles a experimentar el éxito, a pesar de que hay ocasiones en que se promueven actividades que no resultan del todo sencillas para ellos, como puede ser que coloquen sus batas en los ganchos correspondientes, abrochen o desabrochen alguna prenda, abran algunos recipientes que contienen alimento, limpien mesas después del lunch, entre otras cosas.

Así, en la experiencia del aprendizaje un aspecto relevante es la relación empática que se establece entre el profesor y el alumno, ya que “cuando el profesor tiene la capacidad de comprender desde dentro las reacciones del estudiante, cuando tiene una percepción sensible de cómo se presenta un proceso de aprendizaje al alumno, entonces podrá facilitar un aprendizaje significativo”.⁹⁸ Esta actitud de ponerse en el lugar del otro, de ver el mundo desde el punto de vista del estudiante no se presenta en el aula tradicional, pues en esta es posible escuchar a miles de interacciones sin encontrar un solo ejemplo de comunicación clara, sensible y mucho menos empatía.

Ahora bien, como adulto que trabaja con niños, debo tener presente que si bien la cuestión empática es importante, aún están centrados en sí mismos, lo cual dificulta que logren entender las necesidades de sus compañeros, lo que, sin

⁹⁷ Un ejemplo de cómo los niños construyen sus argumentaciones sobre la realidad, y de mi papel como guía o apoyo es el siguiente: Durante la “Bienvenida”, un niño de preescolar (Patricio) se interesó por explicar el nacimiento de los bebés, por lo que dijo: “los manda papá Dios en un avión”, a lo que se le cuestionó: ¿y llega a tu casa y aterriza?, -sí, afirmó, haciendo un movimiento con sus mano para mostrar cómo aterrizaba el avión, en la casa de la persona que recibe a un bebé.

⁹⁸ ROGERS, *op. cit.*, p. 189.

duda, provoca que se generen muchas situaciones conflictivas que escapan de su comprensión.

Ante los conflictos que se llegan a generar entre los niños, mi función consiste en transformar dichas situaciones en experiencias positivas, usando estrategias preventivas y ayudándolos a crear un proceso de resolución de conflictos. Pues es sólo mediante esta forma que los niños van aprendiendo a respetar las necesidades de sus compañeros, al tiempo que encuentran respuesta a sus propias necesidades.

Baste señalar un caso específico a través del que se observa el proceso mediante el cual los niños de preescolar enfrentan una situación conflictiva. Un día viernes, mientras se desarrollaba la clase de biblioteca, un grupo completo realizaba una actividad manual por lo que todos estaban sentados alrededor de una mesa. De pronto, se escuchó que alguien dijo: ¡quítate este es mi lugar! Al voltear a ver lo que sucedía, me percaté de que Alexa estaba molesta porque Jorge se había sentado en su lugar, y no se levantaba. Yo sólo observaba porque como en su momento se señaló, los niños deben desarrollar la habilidad de solucionar los conflictos de la mejor manera.

Sin embargo, al ver que Jorge no accedía a su petición, Alexa volvió a decir: ¡quítate, quítate!, y Jorge seguía ahí sin inmutarse. Ante esto, lo empezó a jalonear de la manga del suéter. Al darme cuenta de ello, me acerqué a Alexa preguntando qué sucedía, a lo que respondió: “Edith, este Jorge no se quiere quitar, y este es mi lugar”. Al mismo tiempo, otra niña (Renata) dijo: “Sí, sí este es el lugar de Alexa”. Dirigiéndome a Renata, le aconsejé que dejara que Alexa y Jorge arreglaran su problema. Que ella no interviniera.

Acto seguido, me acerqué a Alexa y a Jorge, y poniéndome a su nivel (agachándome), les pregunté: “¿qué es lo que sucede?”, a lo cual Alexa respondió: “Es que fui a tirar la basura de mi sacapuntas y Jorge se sentó en mi lugar y no se quita”. Acercándome a Jorge, le dije: “¿es cierto lo que dice Alexa?” A lo que Jorge no respondió.

Con lo anterior, es posible observar la forma cómo debo guiar a los niños cuando surge un conflicto entre ellos. En primer lugar, debo ubicarme a su nivel (arrodillándome en el suelo), y de un modo tranquilo, sin levantar la voz elegir y expresar las palabras adecuadas –en una forma clara y evitando hacer juicios de valor– que permitan iniciar un diálogo enfocado a la solución del conflicto.

Es imprescindible plantear preguntas abiertas y claras para que, al construir sus respuestas, el niño logre verbalizar sus ideas, al tiempo que los otros escuchan sus puntos de vista. Esto impacta positivamente en el desarrollo de sus habilidades comunicativas, y contribuye a finalizar el conflicto a partir de sus propias ideas.

Continuando con el caso anterior, podemos darnos cuenta de cómo se genera la solución del conflicto. Una vez que cuestioné a Jorge y no encontré respuesta, me dirigí a Alexa y le pregunté: “¿cómo crees que podemos solucionar esto?”, a lo que respondió: “Jorge, por favor, me dejas sentar en mi lugar”. Al escuchar esto, Jorge se levantó y se fue a su lugar. De pronto rompió en llanto, por lo que le pregunte: “¿qué pasó?”, y de nueva cuenta, no respondió. Al ver esto, formulé otra pregunta: “¿algo te molesta?”, a lo que dijo: “Alexa me jaló de aquí”, (señalando la manga de su suéter).

Cabe recordar que en la solución de conflictos es indispensable que los niños logren expresar sus sentimientos con claridad. Por tal razón, le dije a Jorge: “¿quieres decir algo a Alexa?”, a lo que respondió: “sí...no me gusta que me jaloneen”. Al decir esto, le recordé que estaba olvidando una palabra muy importante para que su sentir fuera tomado en cuenta. Y volteando a ver a Alexa dijo: “Por favor, no me gusta que me jalonees”. Ante las palabras de Jorge, me dirigí a Alexa y le pregunté si quería agregar algo, por lo que dijo: “Jorge, me disculpas?”

Una vez que terminaron de expresar sus emociones y sentimientos, tomé las manos de ambos e hice que se dieran un apretón, en señal de amistad.

4.4 Otras actividades de apoyo al aprendizaje

El ciclo escolar 2007-2008 fue el último que trabajé en el nivel preescolar, pues el área directiva de Kuruwi me invitó a formar parte de la plantilla docente de nivel primaria, asignándome las materias de civismo y ortografía (ver imagen 14). Además, me otorgaron la administración y organización de la biblioteca del plantel.

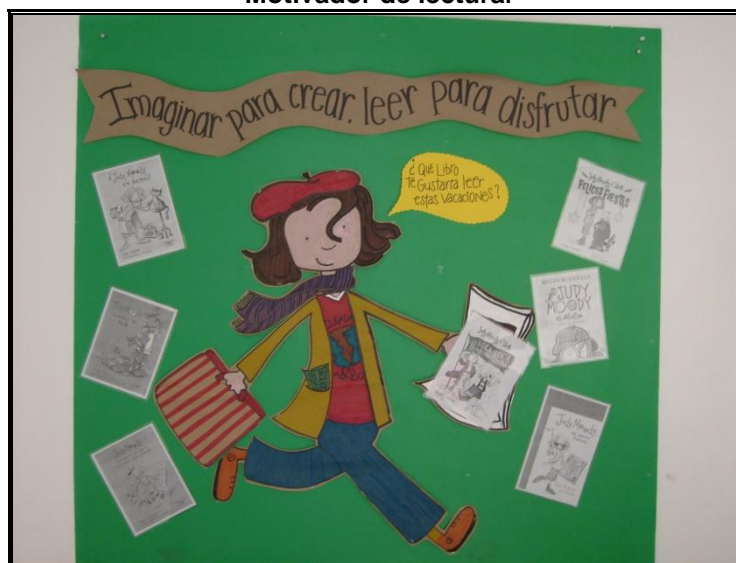
Imagen 14
Clase de ortografía



Fuente: Archivo personal

Mis funciones como encargada de la biblioteca van desde la selección y clasificación del material -tanto impreso como audiovisual-, la captura de la base de datos correspondiente (inventario), así como la elaboración de credenciales para los alumnos del plantel, apoyar a adultos (profesoras) y niños (estudiantes) en la búsqueda de información para los módulos de investigación correspondientes, hasta la programación de actividades para el fomento a la lectura en la comunidad Kuruwi (imagen 15).

Imagen 15
Motivador de lectura.



Fuente: Archivo personal

Las actividades para promover el gusto por la lectura se enfocan a que los niños logren relacionar la lectura con sus experiencias y emociones, es decir, que desarrollen la habilidad no sólo entender lo que leen, sino que además lo puedan sentir (ver imagen 16). Dicho de otro modo, se pretende que los estudiantes “sientan lo que leen”, y que no se aproximen a los libros con la idea de que la lectura es tan obligada como aburrida.⁹⁹

⁹⁹ La elección de materiales de lectura para los niños la realizo tomando como base las aportaciones de Pedro Cerrillo, quien retoma la teoría de Piaget sobre el desarrollo intelectual infantil (los seis *estadios*) para fundamentar la selección de lectura por edades -que coinciden con las subdivisiones de los catálogos editoriales-:

De 0 a 2 años Estadio sensoriomotor. Es el momento en que el niño requiere de cuidados especiales. Empieza a balbucear. Es la etapa de los primeros juegos. Se lleva a la boca los objetos que encuentra a su alrededor, por lo tanto se recomiendan libros pequeños con diferentes texturas al tacto (hojas de material duro, de plástico o de tela), y con ilustraciones grandes y mucho color.

De 3 a 6 años. Estadio preoperacional. Lo más interesante de esta etapa es la construcción del mundo en la mente del niño, es decir la capacidad de construir su idea de todo lo que le rodea, a través del lenguaje. El niño empieza a disfrutar de la compañía de adultos y otros niños. De ahí la importancia del fomento de la lectura, pues sus gustos se enfocan a cuentos cortos, con imágenes y textos sencillos, cuyos contenidos son la aventura, el terror, el misterio, el humor, narraciones clásicas, valores, rimas e informativos.

De 7 a 11 años. Estadio de las operaciones concretas. Durante esta fase el niño ya no sólo usa el símbolo, ahora es capaz de usar los símbolos de un modo lógico y, a través de la capacidad de conservar, llegar a generalizaciones atinadas. Cuando se habla aquí de operaciones se hace referencia a las operaciones lógicas usadas para la resolución de problemas. Debido a esto, sus intereses en cuanto a temáticas se amplía y diversifica, lo mismo le atraen los textos de aventura,

Es muy común que los niños se expresen de forma negativa acerca de la lectura. Recuerdo que en una ocasión durante la clase de fomento a la lectura con un grupo de 4º grado de primaria, pregunté qué les estaba pareciendo el libro, a lo que una alumna respondió: “a mí no me gusta leer, es muy aburrido”. Le dije que su comentario era válido, sin embargo, reflexionará si en realidad era el contenido del libro lo que no le agradaba o no le gustaba leer. Un par de meses después, elegí un libro llamado “Padres Padrísimos, S.A”, cuya temática aborda cuestiones de la vida diaria, con sus conflictos y mucho humor. En esta ocasión la niña mostró una actitud distinta hacia la lectura, hasta el punto de pedir a su madre que le comprara este libro.

Dos años después la madre de la niña se me acercó para agradecerme la manera en que sus tres hijos habían cambiado su actitud hacia la lectura, gracias a mi labor. Este tipo de experiencias me permiten confirmar que no es necesario desplegar un cúmulo de recursos para acercar a los futuros adultos al mundo de la lectura.

humor, que los de mitologías, leyendas, vida cotidiana, conflictos sociales, juegos de palabras, historia, tecnología, sociedad, sólo por citar algunos.

De 12 a 14 años. Estadio de las operaciones formales. Esta etapa se caracteriza por la habilidad para pensar más allá de la realidad concreta. La realidad es ahora sólo un subconjunto de las posibilidades para pensar. En la etapa anterior desarrolló relaciones con interacción y materiales concretos; ahora puede pensar acerca de relaciones complejas y otras ideas abstractas, como proporciones y conceptos de segundo orden.

El niño de pensamiento formal tiene la capacidad de manejar, a nivel lógico, enunciados verbales y proposiciones, en vez de objetos concretos únicamente. Es capaz ahora de entender plenamente y apreciar las abstracciones simbólicas del álgebra y la crítica literaria, así como el uso de metáforas en la literatura. A menudo se ve involucrado en discusiones espontáneas sobre filosofía, creencias, comportamientos sociales y valores, en las que son tratados conceptos abstractos, tales como justicia y libertad. todas las anteriores además de libros sentimentales, biografías. *Cfr.* CERRILLO, Pedro y GARCÍA Padrino, Jaime (coords.). *El niño, la literatura y la cultura de la imagen*, La Mancha, Universidad de Castilla, pp. 11 y 12.

Imagen 16
El fomento a la lectura



Fuente: Archivo personal

Ahora bien, formar lectores no es cosa sencilla, ya que los hábitos por la lectura se aprenden en casa, y sólo de esta manera se logra hacer de un niño un lector asiduo. Para que esto sea posible, planeo y organizo una serie de actividades para todos los grupos de preprimaria y primaria, en función del nivel de desarrollo e interés de los diferentes grados.¹⁰⁰

¹⁰⁰ La lectura es “la capacidad de comprender, usar y reflexionar sobre textos escritos, para alcanzar los objetivos, desarrollar los conocimientos y el potencial propios, y ser parte activa de la sociedad.” OCDE. *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, 2003 p.23. Así entonces, se convierte en la puerta de acceso a muchas otras competencias, debido a que a través de ella es viable poseer un nivel de pensamiento y razonamiento que faculta a los educandos para realizar profundos intercambios con sus iguales, al tiempo que los lleva a “acoger con entusiasmo los retos del saber que ofrecen las diversas disciplinas que se encuentren a su paso en la enseñanza [en sus distintos niveles].” LIPMAN, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*. p. 71

De lo anterior, se desprende la necesidad de que el niño empiece a adquirir, desde los primeros años de vida escolar, la destreza lingüística que supone aprender la lógica y la sintaxis que dan forma al lenguaje cotidiano. Este hecho resulta fundamental, ya que si adquiere las habilidades sintácticas y lógicas de forma adecuada durante la educación básica, estas le servirán toda la vida, pues este cúmulo de habilidades conforman la plataforma sobre la cual se construye como ser racional.

En otras palabras, si el niño egresa de la escuela primaria con deficiencias gramaticales o de pronunciación, cuando llegue a etapas escolares posteriores, donde se enfrente a cursos de contenido complejo y necesite aplicar esas habilidades, entonces descubrirá que carece de las destrezas más rudimentarias y necesarias para encontrar el sentido a las tareas que le son demandadas.

Imagen 17
Lectura en voz alta



Es difícil hacer del niño un lector, si no hay alguien que lo acerque a la lectura, que le lea en voz alta y le muestre y haga sentir las emociones que un libro puede provocar.
Fuente: Archivo personal

Las actividades se centran en hacer que los alumnos se “enganchen” o queden “atrapados” con la historia y el tema central del texto. Para lograr tal cometido, una vez por semana les leo en voz alta el libro que haya sido seleccionado (imagen 17). Además, combino esto con ciertas tareas manuales, como la elaboración de un títere con papel estraza o un muñeco de arcilla para los más pequeños. En cuanto a los más grandes, me enfoco a desarrollar un pensamiento reflexivo, analítico y argumentativo a través de una serie de debates y representaciones teatrales (imagen 18 y 19).

Imagen 18
Representación teatral



Leer es una manera de trascender el tiempo y el espacio para conocer la historia, los espacios naturales, las civilizaciones, los grandes personajes, es decir es la forma de recorrer diversos mundos reales e imaginarios.
Fuente: Archivo personal.

Imagen 19
Debate de un texto literario



Fuente: Archivo personal

Cabe precisar que los niños de nivel preprimaria trabajan con un manual de cuento, que es un material que ha sido previamente elaborado y contiene una serie de actividades que deben responder de forma escrita. Se enfocan en

Imagen 21
Reconociendo el interés por la lectura



Fuente: Archivo personal

Por otra parte, también me hago cargo de la ludoteca (imagen 22), que es una opción más con la que cuentan los niños a la hora del recreo. Mi tarea consiste en garantizar el funcionamiento de este espacio, por ello mis actividades se enfocan a tener listo todo el material correspondiente (mándalas, crucigramas, busca palabras, laberintos, dibujo libre, un anaquel giratorio con revistas de discovery kids, periódicos infantiles publicados por la SEP, etc.).

Una más de mis funciones en Kuruwi consiste en brindar apoyo a la administración de la escuela para dar seguimiento a los expedientes personales y académicos de los niños.

Imagen 22
Ludoteca



Fuente: Archivo personal

En virtud de lo señalado a lo largo de esta sección, mis funciones dentro de Kuruwi han variado a lo largo del tiempo, y de acuerdo con las necesidades de la institución. Así, puedo afirmar que, de alguna manera, esto ha contribuido al fortalecimiento de mis habilidades y competencias tanto personales como profesionales, pues he tenido que aprender sobre la marcha y por cuenta propia muchos de los requerimientos que se necesitan para un adecuado desempeño en el quehacer educativo.

Capítulo 5. **VALORACIÓN CRÍTICA.**

5.1. La Institución.

Si bien es cierto que en sus inicios Kuruwi estableció contacto con el Instituto High Scope para poder implementar este método, a través de una serie de cursos y la subsecuente certificación de las encargadas del jardín de niños, en la actualidad no es una escuela reconocida por el instituto, tal vez debido a que a lo largo de su trayectoria Kuruwi ha ido complementando el método HS con diversas propuestas y metodologías educativas, como la de Reggio Emilia que plantea al maestro no sólo como un intermediario en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como un investigador permanente que no llega exclusivamente a conclusiones que puedan ser descritas de forma hablada, más aún, a partir de la documentación de proyectos reales (vistos como narraciones de las posibilidades humanas), logra dar forma a creaciones concretas también llamadas ensambles.¹⁰¹

En kuruwi, los ensambles realizados por los niños, a partir de sus preguntas y teorías, se construyen durante todo un ciclo escolar y se exponen en la escuela de forma permanente. Producto de un trabajo conjunto con el adulto y un artista visual (atelierista).¹⁰²

¹⁰¹ El ensamble es un espacio de construcción social que da lugar al encuentro de la intuición y la razón para la reflexión y la creación. El trabajo de ensamble es una forma de pensar en la escucha de otros que está abierta a la duda y a la conciencia y aceptación del error y de la incertidumbre. El tejido de múltiples lenguajes y puntos de vista que escuchan y dialogan para proponer y generar una aportación cultural concreta.

¹⁰² Atelierista es un término derivado de la palabra francesa *atelier* que significa espacio o estudio. En este caso es un espacio en el cual los niños pueden expresar sus pensamientos a través del arte (pintura, música, escultura, escritura, etc.), apoyados por un especialista en artes visuales.

Dichos ensambles tienen como base teórica el socioconstructivismo,¹⁰³ y Kuruwi la retoma como parte fundamental para contribuir al desarrollo integral de los niños, pues es necesario escucharlos, saber lo que piensan, al tiempo que escuchan lo que el otro dice.

En Kuruwi se cree en el potencial de los niños pero en los ensambles este potencial que se ha supuesto, resulta superior a lo que se esperaba, ya que la mayor parte del tiempo, en un ensamble los niños pueden crear teorías, artefactos, inventos, obras de arte, o hacer contribuciones a la comunidad.

Por otra parte, considero importante señalar que el *curriculum* que maneja Kuruwi es muy amplia, ya que cuida todos los aspectos del niño, contemplando todas sus dimensiones como ser humano, esto es, lo visualiza como un ser biopsicosocial, racional, estético, cognitivo y creador.

A pesar de las ventajas que pudiese llegar a tener el servicio educativo que otorga Kuruwi, es un hecho real que por sus elevados costos, se convierte en una educación completamente elitista.

Ahora bien, un aspecto que no logro comprender en toda su magnitud es el hecho de que a pesar de que kuruwi no está registrado ante el Instituto High Scope México, curiosamente como profesores se nos requiere una capacitación constante del método. Y mi inquietud se amplía cuando me doy cuenta que son representantes del instituto los encargados de brindar cursos de capacitación dentro de las instalaciones de Kuruwi.

¹⁰³ Es preciso recordar que el socioconstructivismo es una postura que plantea y enfatiza la importancia del contexto cultural y el lenguaje en la comprensión del mundo y, por lo tanto, en la construcción del conocimiento. Esto es, el socioconstructivismo expone que el ambiente más óptimo es aquel donde existe una interacción dinámica entre el profesor, el alumno y las actividades que proveen oportunidades para los estudiantes de crear su propia verdad, gracias a la interacción con los otros. Esta teoría, por lo tanto, enfatiza la importancia de la cultura y el contexto para el entendimiento de lo que está sucediendo en la sociedad y para construir conocimiento basado en este entendimiento. *Cfr. MORRISON., op. cit., pp. 99-101.*

La capacitación de quienes laboramos en Kuruwi nos es dada cada inicio de ciclo escolar, aunque no siempre por el Instituto. También es requisito fundamental tomar cursos de primeros auxilios, filosofía para niños, entre otros.

Cabe precisar que, en lo que respecta a la capacitación sobre el método, si bien Kuruwi me proporcionó las facilidades necesarias para poder realizarlo, los costos corrieron por mi cuenta.

Otro dato curioso, consiste en que una vez finalizada la capacitación del método HS recibí un diploma en el que se hace constar que aprobé el curso, y sin embargo, carece de validez oficial ante el Instituto High Scope, por lo que si fuese mi decisión incorporarme a otra institución educativa que maneje este método, de poco o nada me serviría.

Por otro lado, considero importante mencionar que dentro de las políticas de Kuruwi acerca de los criterios que utilizan para seleccionar a las profesoras titulares, son dos aspectos los que se toman en cuenta: el perfil académico y el físico.

En cuanto al perfil académico de las profesoras, la mayoría no poseen una carrera a fin con la educación preescolar, esto es, lo mismo se encuentran laborando como titulares de grupo chefs, dentistas, traductoras, sociólogas, administradoras de empresas, psicólogas, arquitectas, sólo por mencionar algunas, casi todas egresadas de universidades privadas (Universidad Iberoamericana, ITAM, La Salle, Simón Bolívar etc.), notándose cierta marginación hacia las egresadas de universidades públicas, pues a lo más que podemos aspirar en Kuruwi es a desempeñarnos como segundo adulto y encargada de la biblioteca.

Otro aspecto relevante en Kuruwi es el perfil físico de las titulares de grupo, pues son elegidas aquéllas que poseen complexión delgada, tez clara, y que pertenecen a la clase media alta.

Finalmente, en lo que se refiere al inmueble que alberga actualmente al jardín de niños Kuruwi, anteriormente era una casa habitación que, en el año 2005, fue remodelada y acondicionada como escuela. El rediseño de este espacio se realizó pensando en las características y necesidades de la población a la que la institución brindaría el servicio, poniendo especial atención hasta en los más mínimos aspectos para lograr un ambiente seguro.

5.2. El método High Scope.

A lo largo de la historia han existido propuestas teórico-pedagógicas enfocadas a dar respuesta a los problemas educativos de cada época. De ahí que hayan emergido varios métodos de trabajo dentro del aula, que de ninguna manera puede decirse que son totalmente originales, ya que detrás de cada uno existen diversas perspectivas que han ido enriqueciéndolos.

En este sentido, sin restar importancia a la escuela tradicional,¹⁰⁴ que en su momento generó valiosas contribuciones a la educación, los enfoques recientes desarrollados gracias a las necesidades de cambio de concepción del hombre, de sociedad y escuela han permitido crear nuevas ideas acerca de la forma de trabajo dentro del aula. Baste señalar el caso del enfoque denominado “Escuela Nueva”, “Escuela Activa” o “Nueva Educación”, que fue un complejo movimiento pedagógico a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, constituido por propuestas, métodos y articulaciones surgidos en el marco de un escenario pedagógico internacional tanto en Europa como en Estados Unidos. Sus postulados tuvieron un importante impacto en la producción de numerosas experiencias oponiéndose, en parte, a la escuela tradicional.¹⁰⁵

¹⁰⁴ Es un enfoque pedagógico que define una línea de trabajo y un sentido a la educación, donde el niño es una “tabla rasa” sobre la que se van imprimiendo desde el exterior saberes específicos. Desde esta perspectiva la función de la escuela consiste en dirigir esta transmisión de saberes específicos y las valoraciones aceptadas socialmente, de manera sistemática y acumulativa. En función de esto, el aprendizaje tiene carácter acumulativo, sucesivo, continuo y memorístico; por ello el conocimiento debe secuenciarse instruccional o cronológicamente. El profesor es quien sabe y da las instrucciones, por lo tanto, la comunicación es unilateral. El alumno es visto como un ser pasivo, el que sólo debe obedecer. *Cfr.* PALACIOS, Jesús. *op. cit.*, pp. 56-61.

¹⁰⁵ El escolanovismo estuvo potenciado por los horrores de la guerra de 1914 y el hambre y la desocupación materno-paterna, producto de la crisis mundial de 1930. La guerra fue evaluada como producto del fracaso de la educación recibida por las generaciones adultas.

Los referentes fundamentales de este movimiento fueron las ideas de individualidad, libertad y espontaneidad formuladas por Rousseau; las de la integración de idea y experiencia y la concepción de la unidad vital de Pestalozzi; la importancia del juego, la actividad libre y creadora del niño de Fröbel, fueron referentes fundamentales en este movimiento. Abarcó propuestas, expresiones y corrientes variadas reuniendo a pensadores tan diferentes como John Dewey, María Montessori, Ovidio Décroly, Jean Piaget y muchos otros. Lo que los unía era la defensa de la autonomía infantil y las críticas a la escuela tradicional.¹⁰⁶

En capítulos anteriores señalé las características que han convertido al método High Scope en una propuesta enriquecedora para el ámbito de la educación preescolar. Esto se puede observar en el hecho de que en México se ha implementado no sólo en escuelas particulares como Kuruwi, sino también en

¹⁰⁶Ya desde el siglo XVIII Locke decía que la escuela debía ser transformada, debía convertirse en un espacio libre donde los niños pudieran estar en contacto con la naturaleza. Incluso, a finales del siglo XVI Montaigne consideraba importante enseñar a los niños a vivir y tener juicios y convicciones personales. En su escrito *Sobre la instrucción de los niños* recomendaba que la educación debía ser dulce, lenta y en contacto permanente con la naturaleza.

Por su parte, Rousseau enfatizó en la importancia de la infancia, destacando que el niño es un ser diferente al adulto, que tiene sus propias leyes de evolución, por consiguiente requiere un trato distinto. Para esto es importante conocer su naturaleza, sus características, intereses y capacidades de aprendizaje. Asimismo, consideraba que la educación del niño empieza al nacer y sólo es posible a través de la acción y la experiencia, es decir, el niño aprende de todo lo que le rodea.

A su vez, Pestalozzi, discípulo de Rousseau, pugnaba por la idea de que la escuela debía ser una verdadera sociedad donde los niños, al educarse en comunidad, superaran el individualismo. Es con este autor, que surge la noción del trabajo en equipo.

Del mismo modo, Fröbel, discípulo de Pestalozzi, enfatizaba en la importancia que tiene para los niños el juego como actividad que promueve el conocimiento que el niño obtiene mediante la experiencia sensoriomotora.

Sin embargo, no fue sino hasta finales del siglo XIX e inicios del XX, con John Dewey que se consolidaría la idea sobre la nueva educación con todo y su nueva concepción a cerca del niño y su desarrollo. Fue este autor quien rompió con la educación tradicional, centrando su atención en el niño como un ser diferente al adulto, que aprende mediante la actividad y la reflexión. En la misma lógica, fue María Montessori quien instituyó un método de trabajo a través del cual al niño se le permite elegir aquella actividad que desee realizar de acuerdo con sus necesidades e intereses intelectuales.

Finalmente, Decroly destacó el concepto de respeto hacia las características cognitivas, emocionales y físicas del niño, a partir de las cuales debía ser respetado y valorado, siempre considerando sus intereses. "Utiliza con profusión el método global, ideado por él mismo, los centros de interés y el trabajo activo". PALACIOS, Jesús. *op. cit.*, pp. 51-53.

algunas públicas como es el caso del preescolar Antón S. Makarenko, como una prueba piloto, durante el periodo comprendido entre 1983 y 1988.

A partir de esto, se logró establecer que a través del método HS se puede realizar un cambio de cultura, ya que al fomentar en los niños el gusto por la reflexión, el análisis, la investigación y la creación artística se modifican concepciones, organización del espacio, distribución del tiempo, roles, patrones y formas de interacción. Dicho de otro modo, HS facilita el hacer, pensar, valorar, interactuar, que se refleja no sólo en el aula sino en todos los ámbitos en que el niño se desenvuelve.

Asimismo, HS se concentra en los procesos y procedimientos de los niños, lo que crea un ambiente más acogedor y potencia las fortalezas de los pequeños. A pesar de esto, hay quienes suelen pensar que el salón donde se trabaja con este método, puede llegar a convertirse en un espacio donde todos gritan y hacen lo que quieren; sin embargo, no es así, ya que los niños se desenvuelven en un ambiente educativo en el que se propicia la libertad, el respeto y la democracia, lo que les permite participar de manera independiente, crítica, reflexiva y autónoma.

En otras palabras, cuando un niño está interesado en el trabajo que realiza, no se distrae ni molesta a los demás, ya que lleva a cabo su actividad con gusto y energía. Es así, como a través de sus acciones aprende, y es la interacción con los materiales y los medios lo que estimula su aprendizaje y lo lleva a desarrollar su creatividad.

Al mismo tiempo, por la dinámica particular de trabajo que le orienta, HS requiere que como maestros modifiquemos nuestra concepción tradicional de enseñanza-aprendizaje. Esto es, es preciso que tengamos claro que el objetivo de este método es que los niños obtengan las herramientas para resolver problemas y acercarse al conocimiento de una manera distinta, y no sólo a través de un aprendizaje de memoria, de repetición e imitación.

Si como maestros tenemos claro en que consiste el objetivo de HS, entonces podremos comprender que la importancia de éste radica en el fortalecimiento del pensamiento en el niño, es decir, nuestra labor es convencerlo de que él mismo puede construir sus propias experiencias, aprendizajes y conclusiones. Pues de este modo tendrá una visión de sí mismo, que le llevará a desarrollar actitudes asertivas a lo largo de su vida personal y académica.

Se puede afirmar que HS es un método alternativo en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje no es un reflejo mecánico de la planificación del adulto, ni simplista de la espontaneidad de los niños, sino que es resultado de la integración de intenciones y experiencias educativas del docente y los intereses reflexionados de los educandos. A partir de esto, lo que interesa al método HS es que los alumnos aprendan a aprender, que sean capaces de razonar por sí mismos, de desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, y de transformar su propia experiencia. De ahí que para este método no existe la preocupación por transmitir mecánicamente contenidos, puesto que lo que un niño necesita no son tantos datos, informaciones, sino instrumentos para pensar, para interrelacionar un hecho con otro y sacar consecuencias y conclusiones.

A pesar de las bondades educativas del método HS, también es posible encontrar en él algunas debilidades, que no tienen que ver con el método en sí, sino con aspectos que giran a su alrededor, es decir, con la manera en que es retomado y aplicado por determinada institución. Por ejemplo, en el caso de la evaluación, si bien HS proporciona el instrumento (RON) para evaluar el aprendizaje del niño en términos de desarrollo, Kuruwi ha implementado su propia forma de evaluación de acuerdo con las necesidades específicas de su población escolar.

En suma, puedo decir que este método didáctico tiene un carácter flexible y abierto, ya que para su estructuración se ha valido de diversas corrientes y autores. Por lo cual no es un método que haya surgido solamente de la teoría de Jean Piaget, hecho que tampoco posibilita verlo como una novedad o panacea en

la educación preescolar sino que es, en todo caso, una alternativa más de trabajo con niños de este nivel educativo.

Es un método que, como profesionistas, nos permite estar en constante interacción con los niños, a través del diálogo y la reflexión durante la rutina diaria. Además, es preciso enfatizar que este método no tiene como objetivo que los niños acumulen cantidad de conocimientos académicos, sino que desarrollen las habilidades indispensables para desenvolverse en cualquier contexto.

Más aún, pretende transformar la enseñanza del alumno de preescolar en la escuela, es decir pugna porque no sea totalmente dirigida por el maestro, que no se le vea como el único que tiene el conocimiento y, por ende, el alumno es únicamente un receptor pasivo. Por el contrario, se enfoca a que el niño sea participativo, y con ello reelabore sus conocimientos, se apropie de ellos y logre construir un pensamiento propio, caracterizado por una reflexión crítica, generando con ello un cúmulo de aprendizajes significativos, dejando de lado aquellos aprendizajes “aislados” que no sabe para qué le sirven.

De esta forma, puedo afirmar que los niños que se desarrollan en un ambiente permeado por el método HS, son niños que logran desplegar sus diversas habilidades de una forma integral, ya que pueden expresarse libremente, con seguridad y confianza en sí mismos, siempre conscientes de la necesidad de mostrarse tolerantes, respetuosos y empáticos hacia los demás. Asimismo, generan actitudes honestas, basadas en un pensamiento crítico y positivo. También saben trabajar en equipo, poseen control sobre sí mismos, son responsables de sus acciones. Todo esto, sin lugar a dudas, tiene repercusiones importantes, en tanto aprendizajes perdurables, en el fortalecimiento de una sociedad más democrática.

No obstante las ventajas y “bondades” que pueda llegar a poseer el método HS, la decisión de orientar la educación del niño hacia este u otras formas de enseñanza y aprendizaje, está en función del perfil de cada familia, siempre en

relación directa con su propia filosofía de vida, ya que debe existir una congruencia entre la escuela y la forma como se educa en casa.

5.3. La práctica profesional.

Antes de referirme a ciertos aspectos valorativos sobre mi práctica profesional dentro del jardín de niños Kuruwi, considero necesario recordar que la pedagogía es una disciplina cuyo campo de acción se centra en el estudio multidisciplinario de los fenómenos educativos, con miras a proponer alternativas sistemáticas que conlleven al desarrollo integral del ser humano.

Tal vez pareciera poco acertado referirme al campo de acción del quehacer pedagógico en este momento; sin embargo, ello me permite comprender mi propio proceso de enseñanza-aprendizaje como pedagoga, el cual, sin lugar a duda, ha impactado de manera relevante en mi quehacer profesional.

En primer lugar debo reconocer que al cursar la licenciatura desconocía la importancia real del papel del pedagogo, pues erróneamente pensaba que sólo consistía en “dar” clases, sin embargo, poco a poco, y después de iniciarme en la práctica profesional, me di cuenta de que ese sólo era un aspecto dentro de la amplia gama de posibilidades a la que nos enfrentamos al sumergirnos en el extraordinario mundo de la enseñanza. Y lo califico de esa forma pues es apasionante, enriquecedor y emocionante poder interactuar de una manera entusiasta con los educandos en sus primeros años escolares.

Cabe precisar que muchos pedagogos hemos sido formados dentro de una escuela tradicional que se cimentaba en la figura de un maestro autoritario que nos requería obediencia, silencio y disposición para “aprender de memoria”. Sin embargo, hoy existen alternativas que, como profesionistas enfocados a la cuestión educativa, nos permiten intervenir buscando programas pedagógicos que nos ofrezcan una amplia gama de posibilidades, y sobre todo tengan como eje principal la participación activa de los niños en la construcción de aprendizajes significativos.

En esta lógica, como pedagoga he enfrentado innumerables adversidades al desenvolverme dentro del aula. En primer lugar, las debilidades académicas, específicamente en torno al manejo de cuestiones teóricas, pues comprender las diversas perspectivas se me dificultaba demasiado, y no fue sino hasta después de tener que afrontar los requerimientos que implicaba utilizar el método HS que me percaté de que si bien tenía algunos vacíos en cuanto a la teoría, al mismo tiempo poseía ciertas ventajas formativas, tales como: la inquietud por conocer, investigar e ir más allá ante lo que se desconoce.

El primer acercamiento que tuve con el método HS estuvo lleno de un desconocimiento total. Ignoraba en qué consistía, su base teórica, su estructura, organización, así como sus estrategias. Esto es, desconocía por completo la forma de manejarlo e implementarlo. Ante ello, emprendí la tarea de allegarme de los elementos básicos para iniciarme en él. Buscar el material necesario que me ayudara a conocer y comprender qué era y de qué se trataba.

Así, poco a poco logré visualizar cada uno de los componentes y elementos que integran el método, entre los cuales resalta papel del adulto-guía-acompañante, que es quien se encarga de diseñar y crear situaciones de aprendizaje dotadas de variedad y riqueza para el niño, siempre en función de la etapa de desarrollo en que se encuentra, al igual que de su contexto, pues de todo ello depende su ritmo de aprendizaje e intereses.

Ello me permitió desempeñarme de una manera segura y eficaz dentro del aula. Hecho que se veía reflejado no sólo en las actitudes de los niños, sino también en el reconocimiento de la parte administrativa de Kuruwi, pues paulatinamente se me ha ido considerando como una persona apta, proactiva y capaz de asumir mayores responsabilidades, por lo que desde hace tres ciclos escolares fui designada como encargada de la biblioteca, y de las asignaturas de civismo y ortografía a nivel primaria.

Como responsable de la biblioteca tengo la encomienda de fomentar el gusto por la lectura en los niños. Y más allá de que se me haya asignado esta

tarea, pienso que despertar en los pequeños el amor por los libros equivale a plantar una semilla que producirá grandes satisfacciones ya que el niño que ama los libros tiene una puerta abierta al conocimiento.

Es bien sabido que en nuestro país generalmente, no existe el hábito de la lectura, por lo tanto no es posible hablar de una cultura de lectores. Ante esto, los padres y docentes son los únicos que pueden contribuir a hacer de los niños unas personas que, en el futuro, no sólo amen los libros, sino que además a través de ellos sea posible construir una revolución educativa, social y cultural en esta nación.

Así entonces, contagiar el gusto por los libros resulta desafiante. Es un reto que implica un proceso lento, pues como sociedad debemos crear espacios de lectura, no sólo en la escuela, sino fundamentalmente en casa, ya que si bien los niños necesitan ser guiados e ir adquiriendo gradualmente el hábito de la lectura, este debe iniciarse durante las etapas más tempranas de desarrollo.

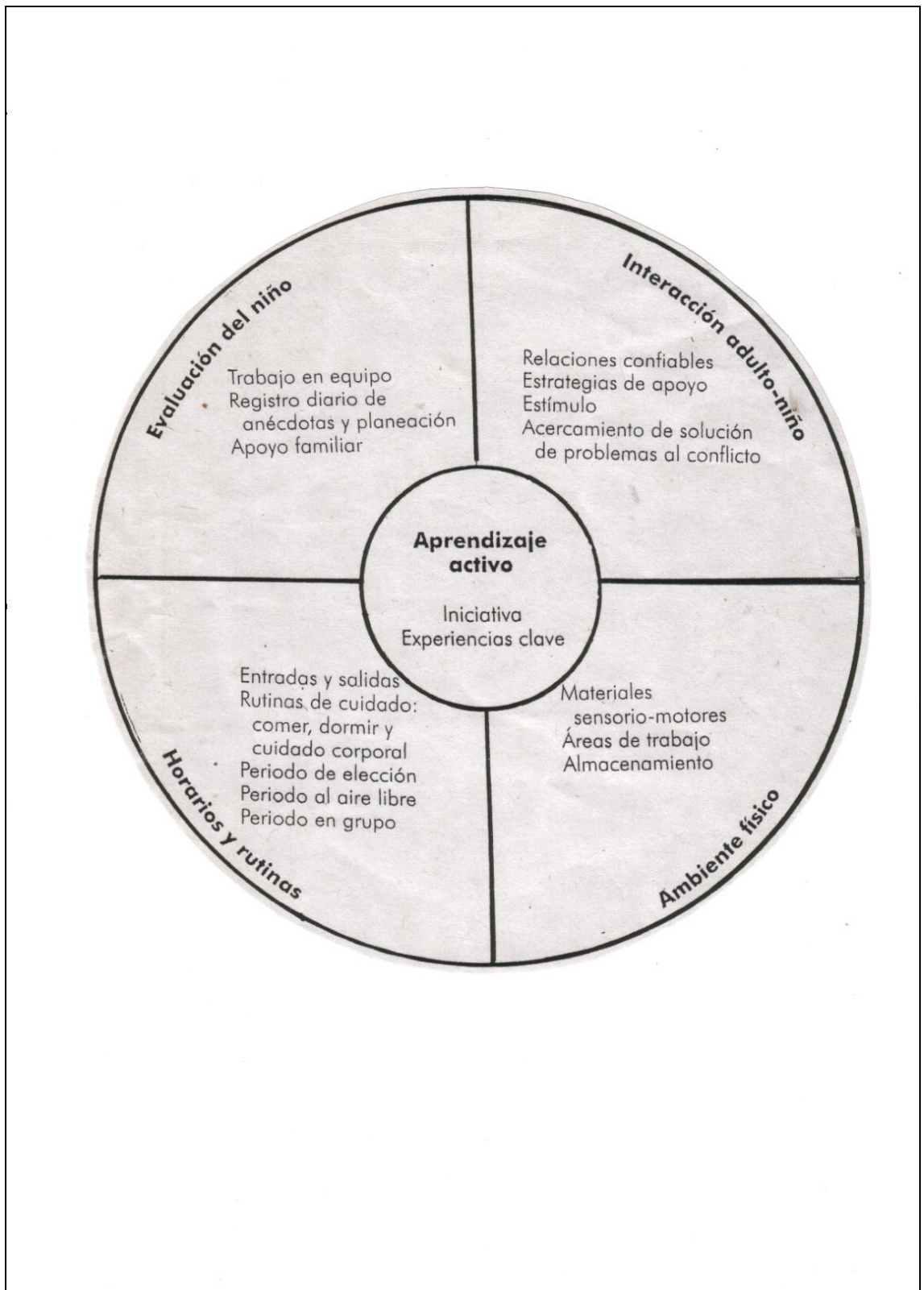
Por otra parte, cabe precisar que a pesar de que se ha reconocido mi capacidad profesional; en lo que se refiere a la cuestión administrativa, concretamente a nivel contractual, el nombramiento continúa siendo el de asistente educativa. No obstante, esto no ha impedido que continúe con mi desarrollo, esto es, no ha mermado en mi la inquietud de seguir capacitándome y aprendiendo no sólo en torno al método en sí, sino también a lo que implica el quehacer pedagógico. Muestra de ello es este informe.

Finalmente, debo reconocer que si bien el perfil de egreso del pedagogo de la UNAM afirma que al terminar la carrera éste debe poseer una sólida formación humanística, científica y técnica que le permita la construcción de saberes pedagógicos para la atención de necesidades educativas desde una perspectiva innovadora, ética, responsable y participativa; es un hecho que, debido a diversas cuestiones (personales, laborales, económicas, culturales, etc.) en el campo laboral no siempre se ve reflejado todo esto.

De ahí que resulta fundamental que el pedagogo tenga presente que la realidad educativa le exige desarrollar la capacidad de adaptación al trabajo grupal, de análisis, de síntesis, evaluación, así como de integrar y relacionar los elementos teóricos con la práctica desde el momento mismo en que cursa sus estudios, para que con ello logre desplegar las habilidades necesarias para ejercer su profesión con responsabilidad, orientada por los valores éticos más elevados como ser humano, universitario y como profesional de la pedagogía.

ANEXOS

Anexo 1.
La Rueda del Aprendizaje.



Anexo 2.
Registro de Observación del Niño (RON).

ITEMS DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DEL PREESCOLAR

Investigación y adaptación por Marisol De la Cerda R

El Registro de Observación del Niño (RON), le ayudará a evaluar el nivel de desarrollo de los niños desde los 2 años y 6 meses hasta los 6 años. Esto se realiza mediante el resumen de sus observaciones de la conducta de los niños por varios meses.

Quando llene las observaciones del RON, siga estas instrucciones generales:

- Revise en cada ítem el nivel más alto de comportamiento típico alcanzado por el niño (nivel 1 al 5 en cada ítem) basándose en las anécdotas que tenga y en el Registro anecdótico. No espere que todos los niños obtengan el nivel 5 en cada ítem, recuerde las diferencias individuales y los diferentes niveles de desarrollo.
- Recuerde que la información a evaluar debe ser iniciada por los niños, no a través de pruebas o procedimientos elaborados para ello. Evite convertir al RON en un examen o lista de cotejo.
- Si usted no posee información sobre un ítem, márkelo con una X de manera que lo tenga presente para otra evaluación. Ese ítem no cuenta en el puntaje total.
- Agregue comentarios y anécdotas luego de cada ítem, que reflejen el nivel alcanzado por el niño.
- Si su evaluación va a ser utilizada considerando a todo el grupo, es conveniente hacer la suma total de los niveles alcanzados por los niños (pp. 11-12), de manera que le dé una panorámica de cuales áreas requieren de su apoyo o de alguna medida en la planeación de la enseñanza.

Nombre del niño:

Edad:

Fecha de Nacimiento:

Grupo:

I. INICIATIVA

A. Hacer elecciones y planes	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) indica una elección señalando o mediante otra acción			
Nivel 2. El niño(a) expresa una elección con una o dos palabras.			
Nivel 3. El niño(a) expresa una elección con una frase corta.			
Nivel 4. El niño(a) hace un plan con uno o dos detalles.			
Nivel 5. El niño(a) hace un plan con tres o más detalles.			

Otras anécdotas y notas:

B. Solución de problemas con los materiales	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) expresa su frustración cuando enfrenta un problema con los materiales.			
Nivel 2. El niño(a) identifica un problema con los materiales y pide ayuda.			
Nivel 3. El niño(a) intenta una manera de solucionar un problema con los materiales.			

Nivel 4. El niño(a) intenta dos maneras distintas para solucionar un problema con los materiales.			
Nivel 5. El niño(a) trata tres o más maneras para solucionar un problema con los materiales.			

Otras anécdotas y notas:

C. Capacidad de iniciar juegos	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) se ocupa en juegos de exploración.			
Nivel 2. El niño(a) hace algo con materiales.			
Nivel 3. El niño(a) se ocupa simulando jugar a ser algo o alguien.			
Nivel 4. Mientras juega con otros niños, el niño(a) aporta una idea que modifica el juego.			
Nivel 5. El niño(a) se une a otros niños para participar en un juego con reglas.			

Otras anécdotas y notas:

D. Hacerse cargo de las necesidades personales	(1)	(2)	(3)
Nivel 1: El niño(a) observa mientras otros hacen una actividad de cuidado personal.			
Nivel 2: El niño(a) realiza una parte de las actividades relacionadas con el cuidado personal.			
Nivel 3: El niño(a) realiza todas las partes de una actividad de cuidado personal.			
Nivel 4: El niño(a) identifica la necesidad y la utilidad de un instrumento de manera independiente para lograr una meta personal.			
Nivel 5: El niño(a) ayuda a otro(a) niño(a) en una actividad de cuidado personal o en una rutina programada.			

Otras anécdotas y notas:

II. RELACIONES SOCIALES

E. Relaciones con adultos	(1)	(2)	(3)
Nivel: El niño(a) participa en una conversación iniciada por un adulto que le es conocido.			
Nivel 2. El niño(a) participa en una conversación iniciada por un adulto que no conoce.			
Nivel 3. El niño(a) inicia una interacción con un adulto.			
Nivel 4. El niño(a) mantiene una interacción con un adulto.			
Nivel 5. El niño(a) logra involucrar a un adulto en una actividad y mantener su participación.			

Otras anécdotas y notas:

F. Relaciones con otros niños	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) responde cuando otro(a) niño(a) inicia una interacción.			
Nivel 2. El niño(a) inicia una interacción con otro(a) niño(a).			
Nivel 3. El niño(a) continúa una interacción con otro(a) niño(a).			
Nivel 4. El niño(a) invita a otro(a) niño(a) a jugar.			
Nivel 5. El niño(a) muestra lealtad a otro(a) niño(a).			

Otras anécdotas y notas:

G. Solución de conflictos entre personas	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. En un conflicto con otro(a) niño(a), el niño(a) responde con gritos o con una acción física.			
Nivel 2. El niño(a) solicita la ayuda de un adulto para resolver un conflicto con otro(a) niño(a).			
Nivel 3. El niño(a) identifica el problema en un conflicto con otro(a) niño(a).			
Nivel 4. Con la ayuda de un adulto, el niño(a) ofrece una solución a un conflicto.			
Nivel 5. El niño(a) negocia la solución de un conflicto con otro(a) niño(a).			

Otras anécdotas y notas:

H. Expresar y entender sentimientos	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) expresa una emoción.			
Nivel 2. El niño(a) consuela a otro(a) niño(a).			
Nivel 3. El niño(a) habla sobre una emoción.			
Nivel 4. El niño(a) representa una emoción por medio de un juego de representación o de una expresión artística.			
Nivel 5. El niño(a) identifica una emoción y da una razón para ella.			

Otras anécdotas y notas:

III. REPRESENTACIÓN CREATIVA

I. Elaborar y construir modelos	(1)	(2)	(3)
Nivel 1 El niño(a) usa barro, masa, papel, bloques, arena, alambre, limpia-pipas o materiales de reuso.			
Nivel 2. El niño(a) se da cuenta y dice que un material se parece a otra cosa.			
Nivel 3. El niño(a) usa sonidos, acciones o palabras para mostrar lo que un material representa.			
Nivel 4. El niño(a) hace un modelo con tres o más partes básicas.			
Nivel 5. El niño(a) hace un modelo con detalles en una o más de las partes básicas.			

Otras anécdotas y notas:

J. Dibujar y pintar	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) usa un marcador, crayón, lápiz, gis, pintura o pintura dactilar.			
Nivel 2. Cuando dibuja o pinta, el niño(a) se da cuenta de que obtuvo un resultado inesperado y dice a qué se parece.			
Nivel 3. El niño(a) dibuja o pinta algo y explica lo que representa.			
Nivel 4. El niño(a) dibuja o pinta una figura que incluye cuatro o más partes básicas.			
Nivel 5. El niño(a) dibuja o pinta una figura con detalles en una o más de las partes básicas.			

Otras anécdotas y notas:

K. Juego de roles	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) simula ser un animal, un objeto u otra persona.			
Nivel 2. El niño(a) usa uno o más objetos para representar otro objeto.			
Nivel 3. El niño(a) usa tanto palabras como acciones para representar un papel, una situación o un escenario.			
Nivel 4. El niño(a) participa en un juego de roles con dos o más niños.			
Nivel 5. El niño(a) se sale de una situación de juego de roles para clarificarla o dar instrucciones y luego regresa al juego.			

Otras anécdotas y notas:

IV. MOVIMIENTO Y MÚSICA

L. Moverse de diferentes maneras	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) golpea con un brazo o una pierna; sacude, tuerce o balancea un brazo una pierna.			
Nivel 2. El niño(a) corre, marcha, galopa o salta.			
Nivel 3. El niño(a) sube o baja escaleras, alternando los pies.			
Nivel 4. El niño(a) nombra un movimiento y lo realiza.			
Nivel 5. El niño(a) salta, brinca o da vueltas y se detiene sin caerse.			

Otras anécdotas y notas:

M. Moverse con objetos	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) lanza o patea un objeto.			
Nivel 2. El niño(a) atrapa un objeto.			
Nivel 3. El niño(a) coordina ambas manos para manipular uno o mas objetos.			
Nivel 4. El niño(a) dribla con la pelota.			
Nivel 5. El niño(a) le pega a un objeto en movimiento con un bate o una raqueta.			

Otras anécdotas y notas:

N. Sentir y expresar el compás	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) se dedica a realizar un movimiento continuo.			
Nivel 2. El niño(a) se une a otros niños en un movimiento continuo.			
Nivel 3. El niño(a) mantiene un ritmo constante siguiendo la música por cuatro a ocho tiempos seguidos.			
Nivel 4. El niño(a) mantiene un ritmo constante siguiendo la música por 12-16 tiempos seguidos.			
Nivel 5. El niño(a) tararea o canta mientras mantiene un movimiento al compás.			

Otras anécdotas y notas:

O.. Moverse con la música	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) se mueve con la música.			
Nivel 2. El niño(a) imita a otros niños cuando se mueven con la música.			
Nivel 3. El niño(a) realiza un movimiento con la música y lo nombra.			
Nivel 4. El niño(a) crea y repite un patrón de dos movimientos con la música.			
Nivel 5. El niño(a) crea (0 copia) y repite un patrón de cuatro o mas movimientos con la música.			

Otras anécdotas y notas:

P. Cantar	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) emite sonidos vocales que varían en tono.			
Nivel 2. El niño(a) tararea o canta mientras realiza otra actividad.			
Nivel 3. El niño(a) canta una parte de una canción sencilla junto con otros			
Nivel 4. El niño(a) canta una canción con tres tonos.			
Nivel 5. El niño(a) canta una canción con cinco o más tonos.			

Otras anécdotas y notas:

V. LENGUAJE Y CAPACIDAD DE LEER Y ESCRIBIR

Q. Escuchar y comprender el lenguaje oral	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) responde con acciones o palabras a una sugerencia, solicitud o pregunta.			
Nivel 2. Cuando escucha un cuento o una historia, una rima o una narración, el niño(a) se anticipa y adivina, diciendo las palabras o frases que van a decirse a continuación.			
Nivel 3. Cuando escucha una historia, rima o narrativa, el niño(a) comenta o hace una pregunta al respecto.			
Nivel 4. El niño(a) participa en una conversación.			
Nivel 5. El niño(a) mantiene un diálogo y participa en la conversación tres o más veces, tomando turnos y esperando para hablar.			

Otras anécdotas y notas:

R. Uso del vocabulario	(1)	(2)	(3)
Nivel 1 El niño(a) habla de las personas u objetos que se encuentran cerca de él (ella).			
Nivel 2. El niño(a) hable de personas u objetos que no están presentes.			
Nivel 3. El niño(a) utiliza el vocabulario relacionado con un tema específico.			
Nivel 4. El niño(a) utiliza dos o más palabras para describir algo.			
Nivel 5. El niño(a) pregunta acerca del significado de una palabra.			

Otras anécdotas y notas:

S. Uso de patrones complejos del lenguaje oral	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) usa palabras y frases.			
Nivel 2. El niño(a) usa una oración de cuatro o más palabras.			
Nivel 3. El niño(a) usa dos o más oraciones simples de corrido.			
Nivel 4. El niño(a) puede unir dos sujetos o dos objetos en una oración.			
Nivel 5. El niño(a) usa cláusulas que empiezan con "cuando", "si", "porque" o "desde", en una oración.			

Otras anécdotas y notas:

T. Capacidad de distinguir los sonidos de las palabras	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. Mientras está jugando, el niño(a) hace los sonidos de un animal, vehículo o cualquier otro sonido del ambiente.			
Nivel 2. El niño(a) participa diciendo o repitiendo una rima o una serie de palabras que empiezan con un mismo sonido.			
Nivel 3. El niño(a) rima una palabra con otra o hace una frase u oración que incluye una rima.			
Nivel 4. El niño(a) dice que dos palabras comienzan con el mismo sonido.			
Nivel 5. El niño(a) crea un par o una serie de palabras que comienzan con el mismo sonido.			

Otras anécdotas y notas:

U. Mostrar conocimiento de los libros	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) muestra interés cuando se le lee un libro en voz alta.			
Nivel 2. El niño(a) sostiene el libro de manera correcta: hacia arriba, ve y pasa las páginas.			
Nivel 3. El niño(a) pide a otra persona que le lea un libro.			
Nivel 4. El niño(a), al mirar las fotografías de un libro, cuenta o inventa una historia relacionada con éstas.			
Nivel 5. El niño(a) señala las palabras en un libro o sigue el renglón mientras cuenta o lee la historia.			

Otras anécdotas y notas:

V. Uso de los nombres y sonidos de las letras	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) dice o canta algunas letras.			
Nivel 2. El niño(a) nombra tres o más letras del alfabeto que sostiene en la mano, o que ve, teclea o hace.			
Nivel 3. El niño(a) emite el sonido de una letra contenida en una palabra que ve, escribe o teclea.			

Nivel 4. El niño(a) nombra 10 o más letras en un tiempo determinado.			
Nivel 5. El niño(a) dice una palabra e identifica la letra o el sonido con el que ésta empieza.			

Otras anécdotas y notas:

W. Lectura	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) usa la misma palabra para nombrar a más de un objeto.			
Nivel 2. El niño(a) dice lo que una fotografía o un símbolo representa.			
Nivel 3. El niño(a) identifica el lenguaje escrito.			
Nivel 4. El niño(a) reconoce una palabra escrita.			
Nivel 5. El niño(a) lee en voz alta una frase u oración simple.			

Otras anécdotas y notas:

X. Escritura	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) escribe usando dibujos, garabatos y signos que parecen letras.			
Nivel 2. El niño(a) hace letras reconocibles empleando materiales como plastilina, alambre o palitos.			
Nivel 3. El niño(a) escribe dos o más letras reconocibles.			
Nivel 4. El niño(a) escribe una cadena de letras y las lee o pide que se las lean.			
Nivel 5. El niño(a) escribe una frase u oración de dos o más palabras.			

Otras anécdotas y notas:

VI. MATEMÁTICAS Y CIENCIAS

Y. Clasificar objetos	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) crea una colección de cinco o más objetos.			
Nivel 2. El niño(a) separa y clasifica una colección en grupos pequeños de objetos similares.			
Nivel 3. Al clasificar, el niño(a) agrupa objetos que son iguales en un aspecto pero diferentes en otro.			
Nivel 4. Al clasificar, el niño(a) agrupa objetos que son iguales en un aspecto e identifica la semejanza.			
Nivel 5. El niño(a) identifica simultáneamente dos o más semejanzas entre los objetos o los grupos.			

Otras anécdotas y notas:

Z. Identificar patrones	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) coloca en una línea tres o más objetos, ordenándolos uno detrás del otro			
Nivel 2. El niño(a) acomoda cuatro o más objetos en una serie repetida.			
Nivel 3. El niño(a) acomoda tres o más objetos en una serie graduada.			
Nivel 4. El niño(a) se percata o señala una serie repetida o graduada.			
Nivel 5. El niño(a) incorpora objetos adicionales para extender una serie repetida o graduada			

Otras anécdotas y notas:

AA. Comparar propiedades	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) hace o responde a una afirmación que incluye, de manera implícita, una palabra de comparación			
Nivel 2. El niño(a) describe objetos que poseen características contrastantes usando una palabra y su opuesto.			
Nivel 3. El niño(a) hace más pequeño o más grande un objeto o una estructura y emite un comentario sobre el cambio.			
Nivel 4. El niño(a) usa una palabra de comparación para describir las diferencias entre los objetos.			
Nivel 5. El niño(a) usa un instrumento de medición convencional o de otro tipo y expresa el resultado.			

Otras anécdotas y notas:

BB. Contar	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) usa el nombre de un número.			
Nivel 2. El niño(a) cuenta objetos, nombrando un número por cada objeto.			
Nivel 3. El niño(a) cuenta de 5 a 10 objetos o puede entregados cuando alguien se los pide.			
Nivel 4. El niño(a) cuenta 11 o más objetos y usa el último número para decir cuántos son.			
Nivel 5. El niño(a) cuenta dos grupos de objetos y dice cuál tiene más.			

Otras anécdotas y notas:

CC. Identificar posiciones y direcciones	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) mueve o coloca un objeto como se le solicita.			
Nivel 2. El niño(a) usa una palabra de posición.			
Nivel 3. El niño(a) usa una palabra de dirección o distancia.			

Nivel 4. El niño(a) usa una palabra de distancia.			
Nivel 5. Al leer un mapa, el niño(a) usa palabras de posición.			

Otras anécdotas y notas:

DD. Identificar secuencia, cambio y causalidad	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) anticipa el siguiente evento en una secuencia			
Nivel 2. El niño(a) describe una secuencia de eventos.			
Nivel 3. El niño(a) describe un cambio en un objeto o situación.			
Nivel 4. El la velocidad la duración de dos			
Nivel 5. El niño(a) explica que un evento o cambio ocurre como resultado de algo más.			

Otras anécdotas y notas:

EE. Identificar materiales y propiedades	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) identifica una propiedad de un objeto.			
Nivel 2. El niño(a) identifica el material con que está hecho un objeto.			
Nivel 3. El niño(a) identifica una parte de un objeto y el todo al que pertenece.			
Nivel 4. El niño(a) selecciona un material con base en sus propiedades.			
Nivel 5. El niño(a) numera las partes o características de un objeto			

Otras anécdotas y notas:

FF. Identificar objetos naturales y seres vivos	(1)	(2)	(3)
Nivel 1. El niño(a) nombra un objeto natural o material.			
Nivel 2. El niño(a) realiza una acción en beneficio de plantas o animales.			
Nivel 3. El niño(a) puede distinguir cuando un objeto está vivo o no.			
Nivel 4. El niño(a) identifica un cambio en un material o en el ambiente, mencionando una posible causa.			
Nivel 5. El niño(a) identifica de dónde proviene un objeto o material natural.			

Otras anécdotas y notas:

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DEL NIÑO.
RESUMEN DE PUNTUACIONES**

		(1)	(2)	(3)
I INICIATIVA	A. Hacer elecciones y planes			
	B. Solución de problemas con los materiales			
	C. Capacidad de iniciar juegos			
	D. Hacerse cargo de las necesidades personales			
	Puntuación en iniciativa (4-20)			

		(1)	(2)	(3)
II. RELACIONES SOCIALES	E. Relaciones con adultos			
	F. Relaciones con otros niños			
	G. Solución de conflictos entre personas			
	H. Expresar y entender sentimientos			
	Puntuación en relaciones sociales (4-20)			

		(1)	(2)	(3)
III. REPRESENTACIÓN CREATIVA	I. Elaborar y construir modelos			
	J. Dibujar y pintar			
	K. Juego de roles			
	Puntuación en representación Creativa (3-15)			

		(1)	(2)	(3)
IV. MOVIMIENTO Y MÚSICA	L. Moverse de diversas formas			
	M. Moverse con objetos			
	N. Sentir y expresar el compás			
	O. Moverse con la música			
	P. Cantar			
	Puntuación en movimiento y música (5-25)			

		(1)	(2)	(3)
V. LENGUAJE Y CAPACIDAD PARA LEER Y ESCRIBIR	Q. Escuchar y comprender el lenguaje oral			
	R. Uso del vocabulario			
	S. Uso de patrones complejos del lenguaje oral			
	T. Capacidad de distinguir los sonidos de las palabras			
	U. Mostrar conocimiento de los libros.			
	V. Uso de los nombres y sonidos de las letras			
	W. Lectura			
	X. Escritura			
	Puntaje de lenguaje y capacidad para leer y escribir (8-40)			

		(1)	(2)	(3)
VI. MATEMÁTICAS Y CIENCIAS	Y. Clasificar objetos			
	Z. Identificar patrones			
	AA. Comparar propiedades			
	BB. Contar			
	CC. Identificar posiciones y direcciones			
	DD. Identificar secuencias, cambio y causalidad			
	EE. Identificar materiales y propiedades			
	FF. Identificar objetos naturales y seres vivos			
	Puntaje de matemáticas y ciencias (8-40)			

Puntaje total de todos los ítems (6-160)			
---	--	--	--

Anexo 3.
Reportes individuales del desempeño y desarrollo del niño durante el día.

NOMBRE: _____

Hoy trabajé en:

	
Construcción	Juego Conceptual
	
Vida diaria	Arte

Estuve:

Contento	Triste	Enojado
		




Comí:

Poco	Regular	Bien
		




Observaciones: _____

Nombre: _____


Hoy estuve:

		
Contento	Triste	Enojado


Comí

		
Poco	Regular	Bien

Hice:

	Hice:	
	Pipi	Popa
SI	No	No
	SI	No

Estuve enfermo:

	Estuve enfermo:	
	SI	No

Observaciones: _____

Anexo 4.

Lista de verificación para el arreglo del salón de clase.

LISTA DE VERIFICACIÓN PARA EL ARREGLO DEL SALÓN DE CLASE

Instrucciones:

Este instrumento pretende evaluar tres características: la manera en que se ha distribuido el espacio, el equipamiento de las áreas en general, y el almacenamiento y exhibición de los materiales.

Observe el diseño y el arreglo del salón, señalando en la columna de la izquierda si, a su juicio, se encuentran presente los indicadores que se describen en cada uno de los items.

Evaluación formativa: Cunte el número de respuestas obtenidas, anote sus comentarios acerca de la aplicación de las dimensiones observadas y especifique las necesidades que percibe, usando el formato que se anexa.

Evaluación Sumativa: Cunte el número de respuestas afirmativas y saque el porcentaje que representa del total de respuestas.

Si el resultado es de 85% o más, se considera que hay una alta aplicación de las características. Si obtiene del 50% al 84% se considera una aplicación promedio. Menos del 50% se considera una aplicación baja.

Vacíe los resultados en las hojas de "Resumen del grado de aplicación logrado en la institución" y "Concentración de datos de aplicación".

DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO		
	SI	NO
1. El salón de clases se encuentra dividido en áreas de trabajo.	si	no
2. Los límites de las áreas están bien definidos	si	no
3. Cada área está instalada en una extensión de espacio adecuada para el número de niños que trabajarán en ella.	si	no
4. Cada área está instalada en una extensión de espacio adecuada para el desarrollo de las actividades previstas. (En general, el área que requiere más espacio es la de bloques, le sigue la de la casa, luego la del arte y finalmente la tranquila)	si	no
La distribución de las áreas:		
5. Facilita el tránsito.	si	no
6. Minimiza el ruido.	si	no
7. Permite la integración de proyectos.	si	no
8. Hay un espacio para la exhibición de los trabajos de los niños	si	no
9. En cada área existe el mobiliario requerido, y sólo ése, para el desarrollo de las actividades previas. (Por ejemplo, hay mesas y sillas en el área del arte, pero no en la de bloques.	si	no

LISTA DE VERIFICACIÓN PARA EL DISEÑO Y MANTENIMIENTO DEL ÁREA DE JUEGOS

Antes de brindar a sus niños un área de juegos nueva o ya en uso, revise esta lista de verificación para asegurarse que les está ofreciendo un ambiente seguro, agradable, cómodo y estimulante.

OPORTUNIDADES DE JUEGO

¿Se hacen posibles los cuatro tipos de juego?

- Creativo		
- Social		
- Físico		
- Tranquilo		

¿Se cuenta con estas zonas?

- De transición		
- De creatividad y manualidades		
- De proyección y fantasía		
- De enfoque social		
- Social y dramatización		
- Física		
- De elementos naturales		

MATERIALES SUELTOS

- ¿Se cuenta con juguetes con ruedas grandes?		
- ¿Se cuenta con arena para juego?		
- ¿Existe una fuente segura de agua para juego?		
- ¿Hay contenedores y recipientes para el juego con arena y agua?		
- ¿Hay bloques y tablas para construcción?		
- ¿Hay prendas de ropa para disfrazarse, trastes, ollas y cazuelas, etcétera?		
- ¿Hay material para habilidades motoras finas?		
• Barro, plastilina, masa para juego.		
• Pinturas y caballetes		
• Material de carpintería.		
- ¿Hay vehículos y figuras pequeñas para el juego proyectivo?		

SITIO Y ARQUITECTURA DEL PAISAJE

- ¿Hay variedad de componentes del paisaje y de topografía?		
- ¿Existen variaciones en el color del equipo de juegos y el material del paisaje?		
- ¿Se cuenta con un resguardo del viento adecuado?		
- ¿Se cuenta con áreas con sol y con sombra donde así se requieren?		
- ¿Las plantas y los arbustos no son tóxicos?		
- ¿Las barreras hechas con plantas (por ejemplo, setos) se utilizan en donde así se requiere?		
- ¿El lugar es accesible para el personal y los equipos de emergencia y mantenimiento?		
- ¿Hay una protección adecuada contra ruido y las emanaciones del tránsito vehicular?		

RECUBRIMIENTOS

- ¿Las superficies del área de juegos brindan variedad de texturas?		
- ¿Existen tanto superficies duras como suaves para propiciar diversas actividades?		
- ¿Se utilizan recubrimientos con absorción de impactos debajo del equipo de juego?		

10. En cada área hay un tablero de planeación.	si	no
11. En el salón hay un área central para las reuniones del grupo.	si	no
12. Hay un espacio para el almacenamiento de las pertenencias personales de los niños.	si	no
EQUIPAMIENTO DE LAS ÁREAS DEL SALÓN EN GENERAL		
<i>El salón de clases exhibe en sus diversas áreas:</i>		
	SI	NO
13. Materiales reales (martillo, harina, plantas, madera, etcétera)	si	no
14. Materiales para simular (platos, animales de plástico, carritos, ropa, etcétera).	si	no
15. Materiales con usos específicos (juego de botes para seriar, por ejemplo)	si	no
16. Materiales con usos diversos (bloques, cuentas, u otros)	si	no
17. Materiales que pueden explorarse activamente (agua y arena, por ejemplo)	si	no
18. Materiales que pueden manipularse, transformarse y combinarse (plastilina, pintura).	si	no
19. Herramientas y equipo (desarmador, licuadora)	si	no
20. Materiales para llenar y vaciar.	si	no
21. Materiales para unir y separar (resistol, tijeras, por ejemplo).	si	no
22. Materiales para construir (clavos, madera, cartón, etcétera)	si	no
23. Libros.	si	no
24. Materiales para dibujar y pintar.	si	no
25. Materiales para modelar (plastilina, barro, u otro).	si	no
26. Accesorios y materiales para el desempeño de roles.	si	no
27. Conjunto de materiales idénticos (botones, fideos).	si	no
28. Conjunto de materiales similares (palitos de diferentes tamaños, pero del mismo color).	si	no
29. Conjunto de materiales que puedan clasificarse en diversas formas (tamaño, color, peso, longitud, etcétera)	si	no
30. Materiales que puedan compararse (triángulos chicos, grandes, medianos, etcétera).	si	no
31. Materiales que se puedan seriar (tapas de tamaño creciente).	si	no
32. Conjuntos ordenados de materiales con los que se pueda hacer correspondencia de uno a uno (ejemplo: cacerolas con sus contornos, tapas con sus frascos).	si	no
33. Conjuntos de objetos que se puedan contar.	si	no
34. Materiales que se puedan separar y acoplar (mecanos, cubos)	si	no
35. Materiales a los que se les pueda dar forma (alambre, barro, plastilina, etcétera)	si	no
36. Materiales de formas definidas (círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo)	si	no
37. Materiales que puedan usarse para señalar el principio y el	si	no

fin de un período de tiempo (reloj de arena, timer, por ejemplo).		
38. Materiales que tengan movimiento, que puedan moverse, que puedan jugarse a diferentes velocidades.	si	no
39. Relojes y calendarios improvisados.	si	no
40. Materiales culturalmente relevantes en cada área.	si	no

ALMACENAMIENTO Y EXCIBICIÓN DE LOS MATERIALES		
	SI	NO
43. Los materiales están almacenados en el área donde se utilizan (los pinceles en el área del arte; las cacerolas en el hogar).	si	no
44. Los materiales en cada área están al nivel y alcance de los niños	si	no
45. Los objetos que pueden ser categorizados de alguna manera están almacenados en el mismo lugar (cosas para pegar, mobiliario, comida, etcétera).	si	no
46. Los conjuntos de materiales en diferentes tamaños están colgados o almacenados de tal forma que son obvias las diferencias de tamaño.	si	no
47. Los materiales están almacenados de tal manera que el niño pueda verlos.	si	no
48. Los materiales están adecuadamente etiquetados.	si	no

donde hay posibilidades de caídas?		
- ¿La posibilidad o el grosor de cada recubrimiento para absorber impactos es adecuada?		

UBICACIÓN DEL EQUIPO

- ¿Hay acceso seguro para cada equipo?		
- ¿Hay zonas de seguridad adecuadas (delimitadas por setos o una cerca pequeña) alrededor del equipo de juego físico?		
<ul style="list-style-type: none"> • Columpios • Resbaladilla • Estructuras escalables 		
- ¿El equipo está ubicado en una zona que cuenta con el sol, la sombra o el resguardo del viento adecuados?		
- ¿La superficie de impacto es adecuada en cada equipo?		
- ¿Las diferentes zonas de juego están ubicadas en relación una de la otra?		
- ¿Se han eliminado los elementos incompatibles (escaladoras rústicas junto a resbaladillas, plataformas junto a columpios, resbaladillas que descienden en dirección de una zona de juego?)		

DISEÑO DEL EQUIPO

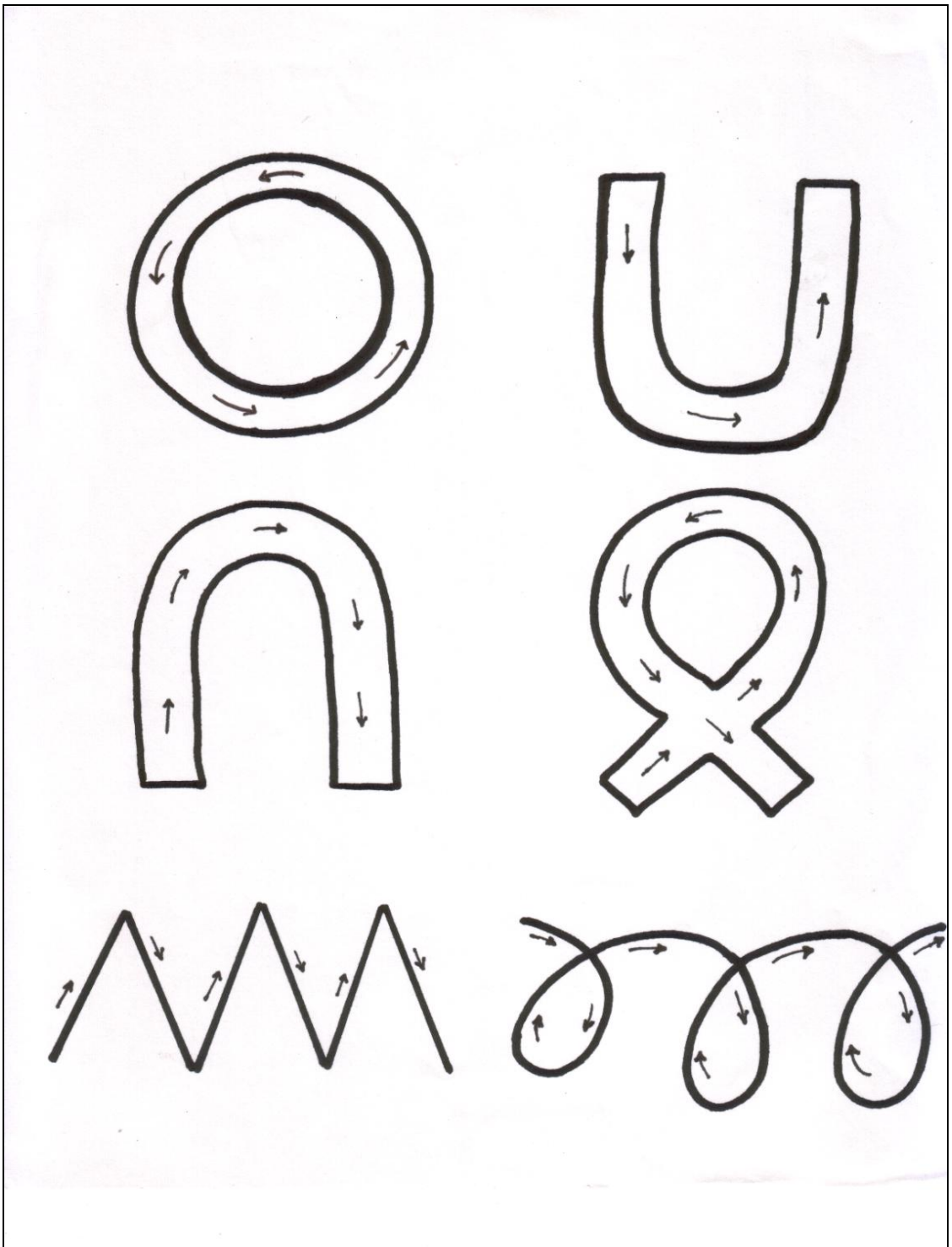
- ¿El equipo cuenta con un diseño con imaginación y ofrece variadas experiencias de juego?		
- ¿El equipo brinda variedad de colores, texturas y formas geométricas?		
- ¿El equipo está diseñado para propiciar actividades incompatibles?		
- ¿Hay equipo para recibir a niños de diferentes edades?		
- ¿El diseño del equipo no propicia que los niños pequeños usen el equipo para niños mayores?		
- ¿El equipo tiene las medidas a escala adecuadas en cada una de sus partes (escalones, peldaños, altura de plataformas) para los niños pequeños?		
- ¿Las estructuras tienen as barras de seguridad, los barandales, las contenciones, las barreras y las plataformas adecuadas?		
- ¿Las estructuras escalables tienen lugares de descanso entre un recorrido y otro?		
- ¿El equipo representa un reto para los niños usen sus piernas y brazos, y para que desarrollen su coordinación y equilibrio?		
- ¿Hay escaleras rústicas y escalones para acceso a las estructuras escalables?		
- ¿Todas las barreras de contención protectoras en las plataformas elevadas eliminan la posibilidad de que se suban en ellas los niños y alcancen alturas peligrosas?		
- ¿Se eliminaron las estructuras con una altura de donde la caída rebase los 2,5 m?		
- ¿Las resbaladillas están adecuadamente diseñadas?		
<ul style="list-style-type: none"> • Plataformas de "despegue" cerradas. • Bordes de contención laterales adecuadas. • Extensión en la base de la resbaladilla lisa y redondeada. • Reducción de velocidad de descenso. • Placa de apoyo en la base. • Material de recubrimiento seguro y liso. • Barrera en la parte superior para evitar que descienda caminando o corriendo. • Pendiente aproximada de 40 grados. • Paso libre para la cabeza desde todos los puntos (para túneles y espirales) 		
- ¿Las escaleras rústicas son seguras?		
<ul style="list-style-type: none"> • Firmemente ancladas. • Aproximadamente a 75 grados del plano horizontal. • Sin componentes o partes donde se atoren los dedos. 		

<ul style="list-style-type: none"> • Con distancia apropiada entre los peldaños. • Peldaños de tamaño apropiado. • Sin espacios para atrapar la cabeza de un niño. 		
- ¿Los túneles tienen drenaje, un libramiento y una elevación apropiadas?		
<p>- ¿Los columpios son seguros?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soportes en forma de A. • No más de dos asientos en cada marco. • Asientos con buena distancia al suelo y a las estructuras del columpio. • Uniones y amarres confiables. • Sin cadenas o cuerdas que atrapen dedos. • Asiento hecho con material de absorción de impactos. • Columpios de llantas sin alma de acero, con agujeros para drenaje y con su parte interior pintado de blanco. • Columpios con un solo punto de sujeción con distancia apropiada a la estructura. 		
<p>- ¿El equipo para mecerse y balancearse está bien diseñado?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sin resortes cuya forma pellizque o atrape piernas, brazos o alguna otra parte del cuerpo. • Sujeción y posición de sentado seguras para el niño. • Variedad de movimientos de balanceo. • Util para niños preescolares pequeños. • Cómodo para niños preescolares pequeños. 		

MANTENIMIENTO

- ¿Las estructuras están fuertemente construidas?		
- ¿El equipo tiene esquinas y superficies lisas, redondeadas y sin partes puntagudas y que sobresalgan?		
- ¿Todas las uniones y los amarres son seguros?		
- ¿Los acabados, pinturas y lubricantes no son tóxicos?		
<p>- ¿Se utiliza el tipo adecuado de arena?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arena para juego. • Arena para impacto. 		
- ¿La arena del cajón de arena se limpia periódicamente de sedimentos, hierba mala y bacterias, y se reemplaza ocasionalmente?		
- ¿La arena para impacto (u otro material) rastrilla y se vuelve a llenar cuando es necesario?		
- ¿Las partes móviles de los vehículos y el equipo fijo se lubrican rutinariamente?		
- ¿Las superficies duras se limpian periódicamente?		
- Los juguetes y el equipo sueltos se mantienen limpios, en buen estado y adecuadamente almacenados?		
- ¿Si hay agua estancada, el recipiente se limpia y se vuelve a llenar frecuentemente?		
- ¿Todo el equipo se inspecciona periódicamente para ver si no hay partes sueltas o inestables o uniones inseguras?		

Anexo 6
Ruti



FUENTES DE CONSULTA

a) Libros

- APARICI, R.; GARCÍA, A. *El material didáctico de la UNED*. Madrid, ICE-UNED, 1988.
- ÁREA, Manuel; PARCERISA, Artur y RODRÍGUEZ, Jesús (Coord.). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*, Barcelona: Grao, 2010.
- BAROCIO, Roberto, “*El proceso de Observación y evaluación*”, México; Trillas: 1996
- BASSEDAS Eulalia y HUGET Teresa. *Aprender y enseñar en educación infantil*, Barcelona: Grao, 1998.
- CAMARENA C, Rosa María. *Antología de la materia psicología de la educación II*, UNAM, 1993.
- CASTILLEJO Brull, J.L. *El curriculum en la educación preescolar*, México: Santillana, 1992.
- CONSTANCE, Kamii y DEVRIES, Rheta. *La teoría y la educación preescolar*, Madrid: Visor, 1991
- DELVAN, Juan. *El Desarrollo Humano*, Buenos Aires: Siglo XX, 1998
- DÍAZ Barriga, Frida y HERNÁNDEZ Rosas Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: Mc Graw Hill, 2002.
- FERRINI, Rita. *Hacia una educación personalizada*, México: Limusa, 1991.
- FLAVELL, H, John. *El desarrollo cognitivo*, España: Visor, 1984
- GAIRIN, Sallan, J. *Ecología escolar: arquitectura y mobiliario, El curriculum en la escuela infantil: diseño, realización y control*. Madrid: Santillana 1989
- GÓMEZ Palacio, Margarita *El niño y sus primeros años de escuela*, Biblioteca para la actualización del maestro. México SEP 1995.
- GONZÁLEZ, Juliana. *El ethos, destino del hombre*, México: Universidad Nacional Autónoma de México / Fondo de Cultura económica, 1996.
- HAMMOND, L. Sarah. *La enseñanza en la escuela maternal y en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Colegio de sociedad Anónima: Centro Regional de Ayuda Técnica, Agencia para el desarrollo Internacional, 1970.
- HOHMANN, Mary y Weikart, David. *La educación de los niños pequeños en acción* “*Manual para profesionales de la educación infantil*, México: Trillas 2002.

- LABINOWICZ, Edward. *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje y enseñanza*. México: Pearson, 1998.
- LIPMAN, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: De la Torre, 1998.
- MAIER, Henry. *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget, y Sears*, Buenos Aires: Amarrortu, 1989.
- MORRISON S. George. *Educación Infantil*, Madrid: Pearson Educación, 2005.
- NERICI, Imedeo G. *Hacia una didáctica general dinámica*, Buenos Aires: Kapelusz, 1969.
- OCDE. *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo 2003*.
- PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar: Críticas y alternativas*, México: Laia, 1998
- MORENO, Marimón, M. *La teoría de Piaget y la enseñanza*, Barcelona: Laia, 1987.
- PIAGET, Jean. *Psicología y Pedagogía*, Barcelona: Crítica, 2005.
- PICARDO, Joao Oscar (Coord.) *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*, El Salvador: Centro de Investigación Educativa, 2005
- POST, Jacalyn. & HOHMANN, Mary. *Bebés en acción: El programa de High Scope para lactantes y maternas*, México: Trillas, 2003
- ROGERS, Carl. *Libertad y creatividad en la educación*, Barcelona: Paidós, 1994
- SEP. *Curso de formación y actualización profesional para el personal de educación preescolar*. Vol. 1 México: SEP 2005
- TONUCCI, Francesco. *El niño y la ciencia*, Buenos Aires: Troquel, 1999.
- TOVAR Santana, Alfonso, *El constructivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, México: IPN, 2001.
- WADSWORTH, Barry. *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*, México: Diana, 1991
- WOOLFOLK Anita. *Psicología Educativa*, México: Pearson, 1996.
- ZABALZA, Beranza Miguel. *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid: Narcea, 1987.
- ZABALZA Beranza, Miguel Ángel. *Didáctica de la educación infantil*, Madrid: Narcea, 1997.

b)

Documentos oficiales

SEP. *Estadística histórica*. Disponible en www.sep.gob.mx/work. [15 octubre 2009]

SEP. *Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004*. Disponible en www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Programa2004PDF.PDF [15 octubre 2009]

c) Referencias electrónicas:

El Aprendizaje Activo Universidad Politécnica de Catalunya www.upc.edu/eees/guía_disseny.../aprendizaje_activo.pdf [21 Mayo 2011]

www.guiaroji.com.mx [18 octubre 2009]

www.highscope.com.mx [3 noviembre 2009]

www.kuruwi.com.mx [4 diciembre 2009]

ZORILLA, M. “Diez años después del acuerdo Nacional para la modernización de Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4noz/contenido-zorrilla.html> [15 octubre 2009]