

104

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**

**COLEGIO DE PEDAGOGIA**



**PROGRAMA EVEN START: EXPERIENCIA MULTICULTURAL  
 BILINGÜE EN UN SALON DE CLASES A NIVEL PREESCOLAR**

290937

**INFORME ACADEMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL PARA**

**OBTENER EL GRADO DE :**

**LICENCIATURA EN PEDAGOGIA**



**PRESENTA: SILVIA LETICIA ZUECK GONZALEZ**

**ASESORA : LIC. HILDA PATRICIA ZURITA GUTIERREZ**

2001



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

## INDICE

### INTRODUCCIÓN

#### I Lenguaje, Cultura y Escuela

#### II Origen del Programa *Even Start*

2.1 Crisis del sistema de centros de desarrollo infantil

2.2 Origen del programa *Even Start*

2.3 Descripción del programa

#### III Teoría del Currículum Creativo

3.1 Cómo se desarrollan socio-emocionalmente los niños

3.2 Cómo se desarrollan físicamente los niños

#### IV El Medio Ambiente

4.1 Cómo el medio ambiente afecta a las personas

4.2 Organizando el espacio interior

4.2.1 Arte

4.2.2 Area de blocs

4.2.3 La zona de la casa

4.2.4 Biblioteca

4.2.5 Juegos de mesa

4.2.6 Mesa de agua y arroz

4.3 Organizando el espacio exterior

V Experiencia pedagógica en el Programa *Even Start*

VI Reflexión pedagógica

Conclusiones

Bibliografía

Anexos

## INTRODUCCION

Preparar niños y niñas para enfrentarse al ambiente escolar en un idioma dominante y poco familiar, es una cuestión educativa de suma importancia en diferentes partes del mundo en donde se presenta un patrón de migración constante.

Este reporte recopila parte de las experiencias adquiridas a lo largo de tres años como maestra de niños y niñas de la primera infancia en un centro llamado *Even Start*. Se presenta desde un punto de vista educativo integral, social, cognoscitivo, académico y lingüístico. Se enfoca a través de hacer relaciones entre los varios contextos de la experiencia educativa que influyen a los niños y las niñas como son el salón, la escuela, la familia, la comunidad y lo que el idioma materno y el segundo idioma significa para cada niño y niña.

Identifico aspectos de los antecedentes culturales de los niños y las niñas que tienen mayor relevancia para el ajuste, motivación y aprendizaje de estos en el salón de clase como son :

- a) Creencias y actitudes de los padres y las madres acerca de la enseñanza preescolar.
- b) Interacción(es) padre- madre-hijo(a) que apoyan el proceso enseñanza aprendizaje dentro del aula.

Describo convenciones sociales que afectan la forma en que el conocimiento y las habilidades propias de los niños y las niñas preescolares son transmitidos y usados por los miembros de la familia.

Describo la creación de un medio ambiente efectivo dirigido a niños y niñas con diversos antecedentes culturales y lingüísticos, basado en parte en el conocimiento que el rol de la cultura juega y que determina las oportunidades de aprendizaje significativo en el aula y en casa.

El trabajo se organiza en 5 secciones básicas. En la primera relato cómo un gran número de familias extranjeras cuyo idioma no es el inglés han emigrado a los Estados Unidos. Como resultado de esto el sistema educativo ha comenzado a recibir más y más niños y niñas que van a las escuelas no sólo con una variedad de idiomas, sino también de con distintas habilidades en

sus lenguajes maternos. Desde este punto de vista, las escuelas y los maestros se encuentran frente al reto de desarrollar programas que provean un apropiado medio cognitivo y lingüístico.

En este capítulo también menciono la importancia que tiene el origen étnico y cultural, reconociendo a la familia como la principal institución que rodea al niño y a la niña.

En el segundo capítulo explico cómo ahora las familias norteamericanas son tan diversas desde el punto de vista racial y étnico, cambio derivado de una sociedad norteamericana multicultural. . El los últimos años el modelo primario de familia y de comunidad ha sufrido grandes transformaciones, en donde el tradicional núcleo familiar ya no es la norma. Ahora, los centros de desarrollo infantil surgen como una necesidad. Esta situación se agrava cuando los padres o madres carecen de los recursos económicos para cubrir un buen centro de desarrollo infantil. A partir de las diversas reformas al sistema *Welfare* (ver anexo), entre muchas otras variables, surgen programas como el *Even Start*, el cual pretende romper el círculo de pobreza y analfabetismo ofreciendo un centro donde se imparten clases y se ofrece un centro de desarrollo infantil de manera que, tanto padres y madres, puedan asistir a clase al mismo tiempo. En esta sección describo detalladamente el origen y objetivos del programa *Even Start* de Rush Henrieta, Nueva York.

En el capítulo tres y cuatro describo la fuente en la que me basé para organizar el salón. El Currículum Creativo se basa en la teoría de Jean Piaget y en el desarrollo socio-emocional de Erick Erickson. Este libro surge como un grupo de módulos y guías de entrenamiento que proveen una base estructural para programas adecuados al desarrollo. Se parte del supuesto de que los niños y las niñas aprenden de la interacción con el medio físico y social y, desde este punto de vista, el Currículum Creativo se enfoca en el medio ambiente. Es así que se proponen y describen 6 áreas en el que se divide y organiza el salón. Describo cada una de las áreas tomando sólo las herramientas que consideré pertinentes para la organización del salón y posteriormente para la elaboración de las lecciones.

Más adelante, en el capítulo 5, describo un día típico antes, durante y después de clase. Comienzo describiendo las características del grupo, resaltando que la mayoría de las familias participantes durante mi estancia en el programa eran de origen extranjero y de bajos recursos. Posteriormente, describo la preparación del salón de clase hasta la llegada de los niños y niñas y

sus familias. Cuando relato las actividades que se realizaban en un día típico, doy ejemplos de los principales “problemas” que un programa de esta naturaleza presenta. También doy ejemplos de técnicas de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del salón .

Dentro de la sección VI, llamada Reflexión Pedagógica, explico cómo muchos padres y madres rechazaban en menor o mayor grado el currículum y organización de la clase, ya que éstos consideraban que el énfasis en desarrollar habilidades sociales y cognitivas a través de actividades indirectamente dirigidas son sinónimo de juego libre. Esto se debe a dos razones principales : a) muchos padres y madres apoyan la enseñanza del idioma inglés de sus hijos y sus hijas en otros adultos o en el sistema educativo porque, o bien hablan con poca fluidez el idioma inglés o se sienten poco capacitados para llevar a cabo la tarea. b) Estos padres y madres querían exponer a sus hijos e hijas a un medio ambiente educativo similar al que ellos asistieron. También menciono diferencias culturales que influyen en la elaboración de un currículum dirigido a una población multicultural, como la del salón de los niños y las niñas de la primera infancia, como son : interacción con los niños y las niñas; disciplina; expectativa de la escuela y la forma de enseñar; impresión acerca del idioma materno. Sin embargo todas estas diferencias, cómo más adelante se mostrará, proveen una serie de ventajas como lo es la positiva actitud hacia la educación, la cultura del grupo dominante y los lazos familiares. Por todo lo anterior concluyo que las maestras y maestros tienen que reconocer patrones de desarrollo y de conducta equivalentes, ya que estos niños y niñas antes de entrar a la escuela ya habían aprendido muchas cosas, como el idioma materno y la socialización y, aunque éstos se vean diferentes, en realidad son equivalentes.

## I. LENGUAJE, CULTURA Y ESCUELA

En la última década del Siglo XX, un gran número de familias inmigrantes, cuyo idioma materno no es el inglés, han emigrado a los Estados Unidos en donde el idioma primario en la escuela es este último. Como resultado de esto, muchos niños y niñas comienzan la escuela con poco o nada de conocimientos del idioma. La llegada de estas familias inmigrantes no sólo ha impactado la educación pública sino también a la educación preescolar, que no es necesariamente gratuita en los Estados Unidos.

El sistema educativo comienza a reconocer que diferentes tipos de estudiantes requieren diferentes tipos de respuestas programáticas. Estos niños y niñas que asisten a las escuelas no sólo hablan un idioma diferente sino también cuentan con distintas habilidades en su o sus lenguajes maternos. Desde este punto de vista, las escuelas y los maestros se encuentran frente al reto de desarrollar programas que provean un apropiado medio cognitivo y lingüístico. La idea es darles un “comienzo temprano” (*early start*) en el proceso de adquisición del segundo idioma antes de que entren a la escuela elemental.

*Even Start* y otros tipos de centros preescolares han experimentado un importante aumento en el número de niños provenientes de familias en donde el idioma materno es diferente al inglés. Educar exitosamente a estos niños es ahora uno de los grandes retos para los educadores, sin olvidar que el sistema familiar, cualquiera que sea éste, permanece como la institución central en los años de desarrollo de la primera infancia.

### Contexto Socio-Cultural

El origen cultural y étnico, lo defino como la base para el desarrollo de valores, actitudes, estilo de vida, costumbres, rituales, de los individuos que se identifican con un particular grupo. El que se mantenga esta identidad cultural y étnica reside en la habilidad de la familia para socializar a sus miembros dentro del grupo y así entonces canalizar y desarrollar futuras conductas regidas por determinadas normas.

Creo que a medida en que la diversidad cultural y étnica aumenta, también lo hace la diversidad en las familias. Los educadores ahora reconocen que con tantos niños que provienen de diferentes grupos étnicos y culturales que asisten a los centros educativos, se ha llegado al punto en que se debe pasar de las simple apreciación del fenómeno a las acciones.



Como se dijo anteriormente, durante la primera infancia la familia es la principal institución que rodea al niño y la niña. El niño o la niña que no habla inglés, o el niño o la niña cuyo estilo de vida es diferente del grupo cultural predominante (*mainstream american style*), comienza a tomar conciencia de su status minoritario cuando asiste a la escuela.

Creo importante remarcar que las conductas son regidas por normas, valores, creencias y prácticas culturales. Luego entonces, las características de las conductas de determinado grupo cultural pueden ser marcadamente diferentes de otro. Por consecuencia, niños y niñas que pertenecen a grupos culturales diversos tienden a tener conductas, idiomas y muchas veces características físicas diferentes de los niños y niñas de la cultura dominante. Es por esto que niños minoritarios que llevan a la escuela su cultura, y todo lo que ello implica, están en riesgo de ser segregados por el simple hecho de ser o verse diferentes.

Debido a la continua inmigración, los profesionales de la educación, en este caso a nivel preescolar, trabajan con una población de niños multicultural y es claro que este patrón continuará en los próximos años. Sabiendo esto, los educadores e investigadores han identificado una serie de variables a considerar en el salón de clases como:

age an achievement of developmental milestones (Katz, Evangelou, & Hartman, 1990; McKee,1991), gender (Soderman & Phillips, 1986; Stanford, 1992), socioeconomic status (Allington,1983; Dawson,1987), religious orientation(Haynes,1992), cultural beliefs and racial-ethnic identity(Jenson & Warstadt,1990), Family composition (Washington,1988;Zill,1989), learning styles (Andersosn,1988;Gardner,1983;Kovalik,1986), and the parenting styles children experience at home (Baumrind,1983;Maccoby & Martin,19883; Sroufe & Cooper,1989). The mayor thrust of current educational practices is how to accommodate these differences in ways that maintain the dignity of each child while also enhancing learning and achievement. Early childhood educators are thus expected to look at children within the context of their family, culture, and community and to create age appropriate as well as individually appropriate living and learning environments<sup>1</sup>

De los educadores se espera que vean por los niños y las niñas bajo el contexto de su familia, cultura y comunidad, al mismo tiempo que se cree un medio ambiente que lleve el proceso enseñanza aprendizaje dentro del aula. Estas adecuaciones se manifiestan de muchas maneras, pero son evidentes en el salón, en el currículum y en el acercamiento con los padres.

---

<sup>1</sup>García, Eugene, et al. Meeting the challenge of linguistic and cultural diversity in early childhood education. Teachers College Press,1995.191. Pag.107

Existe evidencia de que las diferencias culturales influyen fuertemente en la forma de crianza de los niños y las niñas. A continuación se listan algunas de las que Francisco Villarruel, en su libro *Diversity in Early Childhood Education*, identifica y que considero las más importantes dentro del salón de clase:

- Expectativa de los adultos hacia los niños y las niñas de acuerdo con su edad.
- Interés y preocupación de los adultos para que los niños y las niñas adquieran ciertas habilidades a cierta edad.
- Rutinas para ir a dormir.
- Rol del niño o de la niña y sus responsabilidades dentro de la familia.
- Entrenamiento para controlar esfínteres.
- Dieta y conducta a la hora de ingerir los alimentos.
- Técnicas para disciplinar.
- Actitud de los adultos al dirigirse a los niños y las niñas.
- Forma de demostrar afecto a los niños y las niñas.
- Importancia de la identidad de género y roles sexuales.
- Vestido y cuidado del cabello.
- Cuidados y remedios ante una enfermedad.
- Uso de servicios para el cuidado de los niños y las niñas como si fueran guarderías
- Interpretación y respuesta al llanto.
- Respuesta de los niños y las niñas ante la separación del padre o de la madre

Este panorama inicial nos muestra solamente el punto de partida de una serie de aspectos que los educadores preescolares deben considerar cuando trabajan con niños y niñas de familias cultural, étnica, lingüística y económicamente diversas.

Durante la primera infancia, la familia es la que tiene la más grande influencia sobre el niño y la niña. Asimismo, es la responsable de llenar las necesidades físicas así como de su socialización. Las primeras relaciones sociales, modelos de conducta, roles, valores, creencias y estímulos intelectuales lo proveen los miembros de la familia. Las primeras actitudes hacia la escuela, el trabajo y sociedad que los niños adoptan las aprenden en la familia. Son también los miembros de la familia los que promueven o inhiben las relaciones sociales en la comunidad.

Si los padres están presionados por problemas económicos, la posible pérdida del trabajo, la ruptura del matrimonio, o el posible cambio de residencia o país, su habilidad de llenar las

## II. ORIGEN DEL PROGRAMA *EVEN START*

### 2.1 Crisis de los sistemas de centros de desarrollo infantil

El acceso a un centro de desarrollo infantil es crítico para millones de niños y niñas cuyos padres trabajan. La organización E.Casey Foundation a través de su reporte anual Kids Count Data Book describe lo siguiente :

It is now estimated that more than half of all American families with children under age 13—both dual earner and single-parent families—regularly require some nonparental assistance to help care for and supervise their kids.<sup>2</sup>

Los centros de desarrollo infantil permiten que ambos padres puedan salir a trabajar con la certeza de que alguien cuida de sus hijos e hijas.

También por ejemplo, el acceso a estos centros permite que los padres solteros y las madres solteras puedan salir a trabajar mientras sus hijos o hijas asisten al centro.

Encontrar un centro de desarrollo infantil apropiado y accesible, es imperativo para cerca de 10 millones de niños y niñas (Kids Count, 1998) cuyos padres y madres realizan trabajos de poca remuneración, muchas veces con horarios no tradicionales, así como para millones de gentes dependientes del sistema *Welfare*, de quienes ahora se espera se capaciten para así encontrar un trabajo y permanecer en él por un tiempo prolongado.

Si bien es cierto que en la actualidad muchos padres cuidan de sus hijos e hijas, son aún las madres las que proveen la mayor parte del cuidado que los niños y las niñas necesitan.

Así, con la creciente participación de las mujeres en la fuerza laboral en los últimos 50 años, muchas familias norteamericanas enfrentan el reto de asegurar el cuidado de sus hijos e hijas mientras ellas se encuentran estudiando o trabajando.

La típica familia en donde la madre se queda en casa y el padre es quien provee parece ser parte del pasado. La tradicional colonia donde todos se conocen y cooperan, así como el sistema de familia extendida, que ofrecía apoyo y supervisaba a los niños y niñas, es menos frecuente y con menos participantes, ya que cada día hay más miembros de la familia en la fuerza laboral.

De acuerdo a los datos recabados durante 1998 por la Fundación Cassey, se concluyó lo siguiente:

---

<sup>2</sup> Annie E. Casey Foundation. City kids count: data on the well-being of children in large cities/kids Count 1998. Baltimore M.D. 124. Pag. 5

According to the U.S Bureau of the census, 33 percent of preschoolers under age 5 with a working mother are cared for in the child's home, 31 percent in another home, 30 percent are in an organized child-care setting, and about 5 percent are cared for by the mother at work or while she works at home.<sup>3</sup>

El centro Nacional de estadísticas de educación(*National Center for Education Statistics*)nos muestra los siguientes datos de 1995 :

Characteristics: 1995, Percent of Children in Non-Parental Center-based Arrangements			
Characteristics	Relative Care	Non-relative Care	Center-based program
By Age			
Total	19.4	16.9	55.1
3 years old	21.4	18.5	40.7
4 years old	18.3	15.3	64.7
5 years old	15.1	17.2	74.5

By Race/Ethnicity			
White, non-Hispanic	16.5	19.4	56.9
Black non-Hispanic	28.6	11.3	59.5
Hispanic	22.8	12.5	37.4
Other	22.6	10.5	56.7

<sup>3</sup> Ibid.Pag. 6

Child Care Arrangements of Preschool Children, by Age and Household Characteristics: 1995:	
Percent of Children in Parental Arrangements	
Characteristics	Percent of Children with Parental Care only
By Age	
Total	25.9
3 years old	32.0
4 years old	22.2
5 years old	16.2
By Race/Ethnicity	
White, non-Hispanic	25.2
Black, non-Hispanic	20.3
Hispanic	38.4
Other	24.2

Para las familias de escasos recursos el acceso a un centro de desarrollo infantil es prácticamente imposible ya que, dependiendo de la zona donde se viva y de la calidad del programa, el costo promedio varía de \$4000.00 a \$10 000 al año o \$300.00 a \$800.00 por mes. En grandes ciudades como Nueva York o San Francisco las cuotas son extraordinariamente elevadas, y si el niño o niña es menor de un año la cuota es mas alta aún, porque los bebés requieren de más maestras por niño o niña. Esto lleva a que en muchos casos los niños y las niñas queden al cuidado de personas inexpertas o en centros de baja calidad, donde los encargados de guiar a los niños y las niñas están mal preparados, reciben un salario muy bajo y donde la rotación de personal es elevada.

Las consecuencias de esta llamada brecha de calidad pueden llegar a ser de gran envergadura cuando hablamos de niños y niñas de alto riesgo, ya que existe evidencia significativa de la importancia del desarrollo neuronal y emocional durante los primeros 3 años de vida de los niños y las niñas y de sus efectos a largo plazo.

Es por eso de gran importancia regular que todos los centros ofrezcan un servicio competente, seguro y adecuado al nivel de desarrollo. Es así, que se creó *The National Association for the Education of Young Children* (de aquí en adelante, NAEYC) y a continuación se explica su origen y objetivos :

The National Association for the Education of Young Children is a non profit membership association of over 90 000 that works on behalf of high quality programs for young children, birth through age 8. The NAEYC sponsors the nations largest educational conference, held each year in November. Also administers a voluntary accreditation system for early childhood programs. Sponsors workshops, conferences and public awareness activities, and share information about services available to children on the local level. Publishes books, posters and brochures for teachers and parents of young children, including several resources related to ensuring health and safety in child care <sup>4</sup>

Actualmente, el gobierno federal otorga subsidios para ayudar a los estados a cubrir todos o parte de los costos de los centros de desarrollo infantil de manera que las familias de escasos recursos tengan acceso a ellos.

Es claro para mí, que la política pública que pretende que los padres y madres de escasos recursos dejen de pertenecer al sistema del *Welfare* y pasen a formar parte de la fuerza laboral, debe tomar en cuenta la necesidad de crear centros de desarrollo infantil que cubra las necesidades de esta población.

El objetivo de preparar familias y buscarles un trabajo se cumplirá entre otras cosas, sólo si simultáneamente se garantiza que las familias de bajos recursos tengan un acceso real a los centros de desarrollo infantil, que sean seguros, flexibles, estimulantes, que brinden apoyo y que estén al alcance de todos.

## **2.2 Origen del Programa *Even Start***

El programa llamado *Even Start Family Literacy Program* pretende satisfacer las necesidades básicas de padres y niños y/o niñas de bajos recursos. Este es un programa integral que ofrece: 1) Educación básica, secundaria o alfabetización para padres. 2) Orientación para los padres para que promuevan el desarrollo de sus hijos. 3) Educación preescolar para sus hijos e hijas.

El origen de este programa se explica de la siguiente manera :

The Even Start Family Literacy Program was first authorized in 1989 as Part B of Chapter 1 of Title I of the Elementary and Secondary Education Act of 1965(ESEA). The Even Start legislation was amended in July 1991, when Congress passed the National Literacy Act ( P-L- 102-73), lowering the age of children served from age one to birth and allowing, community based organizations to receive grants. In 1994,

---

<sup>4</sup> The National Association of the Education of the Young Children:  
<http://www.naeyc.org>.INTERNET.3/23/99

Even Start was reauthorized as Part B of Title I of the ESEA as amended by the Improving America's School Act. According to this legislation. The Even Start program is intended to:

...help break the cycle of poverty and illiteracy by improving the educational opportunities of the Nation's low-income families by integrating early childhood education, adult literacy, or adult basic education, and parenting education into a unified family literacy program...The program shall (1) be implemented through cooperative projects that build on existing community resources to create new range of services; (2) promote achievement os the National Education Goals; and (3) assist children and adults from low-income families to achieve to challenging State content standars and challenging State student performance standards.”( P.L. 103-382,Sec.1201 ).<sup>5</sup>

En 1994 se realizaron otros cambios legislativos de los cuales considero el más importante el que se extendiera los servicios del programa a los padres y madres adolescentes.

La idea de este proyecto, en general, es el que, combinando la educación básica para adultos, la educación para ser padres y la educación preescolar en un mismo programa, se pueda romper el círculo intergeneracional de pobreza y analfabetismo de la nación norteamericana.

Las familias inscritas en el programa tienen que participar en los siguientes servicios (si lo requieren) y que son:

- Educación para adultos: Programa que promueve educación básica, secundaria, e inglés como segundo idioma (de aquí en adelante,ESL) y preparación para el examen General Education Development (de aquí en adelante,GED) que permite a los adultos obtener un certificado equivalente al de preparatoria.
- Educación para los padres: Programa que ayuda a los padres y madres a apoyar el desarrollo de sus hijos e hijas.
- Educación preescolar: Programa adecuado al nivel de desarrollo para preparar a los niños y niñas a entrar a la escuela regular.

*Even Start* intenta beneficiar a las familias de muchas formas, pero los principales objetivos incluyen:

- 1) Apoyar la lectura, como por ejemplo organizando actividades de lecto-escritura en casa, o proporcionando material escrito que los padres pueden compartir con sus hijos e hijas.
- 2) Aprender a ser padre o madre: como promover una positiva relación padre-hijo/hija.
- 3) Desarrollo de habilidades laborales, como es el apoyar el lenguaje oral y escrito en inglés, así como obtener el diploma de Bachillerato con vías a la búsqueda de trabajo.

---

<sup>5</sup> National Evaluation of the Even Start Family Literacy Program-1998  
[Start/ch1program.html](#),INTERNET.3/28/99

El gran impacto que pretende el programa *Even Start* en los niños es: aumentar la lectura y el aprovechamiento escolar, como por ejemplo el desarrollo del lenguaje y la literatura.

La mayoría de los centros *Even Start* ofrecen, directamente o trabajando con otras organizaciones, un programa preescolar.

La educación para adultos se ofrece en diferentes niveles y formas por personal especialmente entrenado, que van desde voluntarios hasta maestras tituladas. Algunos programas ofrecen educación para adultos encaminados para que ellos y ellas tomen el examen de bachillerato o GED. Otros ofrecen instrucción general en matemáticas y lecto-escritura.

La Educación para padres se imparte a través de discusiones de grupo, presentaciones de invitados especiales y en las visitas a las casas. Tópicos a tratar son, como por ejemplo, enseñar a las familias a usar los recursos que la comunidad les ofrece, como la biblioteca pública, aumentar el conocimiento de desarrollo del niño o niña, apoyar el ejemplo positivo que los padres tienen sobre la educación de los hijos e hijas y entrenar a los padres en la lectura compartida con los niños y las niñas.

La NAEYC recomienda lo siguiente :

The mayor assumption that basic skills education is critical in enabling adults to carry out their responsibilities as economic providers, parents, and teachers of their children. *Welfare* reform has shifted the types of *Even start* services for adults away from non-work-related adult basic education activities and towards job preparation and job search skills taught in a literacy context and support services that focus on job placement services.<sup>6</sup>

Es por esto que anteriormente el ayudar a desarrollar las habilidades básicas de los adultos era uno de los objetivos básicos de este tipo de programa, pero ahora con las nuevas reformas al sistema del *Welfare*, la búsqueda de trabajo y la permanencia en el mismo es ahora uno de los requerimientos para las familias que reciben ayuda del *Welfare* y que participan en programas familiares de alfabetismo.

---

<sup>6</sup>National Evaluation of the *Even Start* Family Literacy Program-1998: Future research directions. [http://www.ed.gov/pubs/Even\\_Start/ch4future.html](http://www.ed.gov/pubs/Even_Start/ch4future.html).INTERNET.3/28/99



## 2.3 Descripción del Programa

El programa *Even Start* se encuentra en el 2000 Lehigh Station Rd. en Henrietta N.Y. Comenzó a funcionar en 1991 ofreciendo servicios a niños y niñas preescolares y a sus padres que viven dentro del distrito escolar de Rush-Henrietta. Se fundó a través de un donativo de la oficina de Educación de los Estados Unidos y se ofrece sin costo a todas las familias elegibles.

Los objetivos del programa *Even Start* son :

- ✓ Ayudar a los niños y las niñas pequeñas a crecer y desarrollarse.
- ✓ Enseñar a los padres y madres sobre cómo ayudar a sus hijos e hijas a aprender.
- ✓ Involucrar a los padres y madres en la educación de sus hijos y sus hijas.
- ✓ Ayudar a los padres y madres a terminar su educación.
- ✓ Proveer a los participantes de información que los ayude a ser mejores padres.
- ✓ Propiciar que los padres y madres se conozcan uno al otro.
- ✓ Promover en las familias el amor por la lectura.
- ✓ Estrechar la relación entre la escuela y la casa.
- ✓ Fomentar en las familias el aprendizaje a lo largo de la vida.
- ✓ Estimular a las familias y a los maestros a trabajar juntos.

El programa *Even Start* ofrece :

- \* Instrucción en casa para los niños y niñas preescolares.
- \* Programa preescolar en el centro.
- \* Clases para tomar el examen de bachillerato (GED).
- \* Conferencias para los padres.
- \* Biblioteca.
- \* Visitas familiares a museos, bibliotecas, parques etc.
- \* Ayuda localizando servicios comunitarios.
- \* Orientación.
- \* Tutores.
- \* Guardería (sólo medio tiempo).
- \* Clases de inglés como segundo idioma.
- \* Computadoras.
- \* Transporte.

Para ser elegible se necesita que :

- El niño o niña tenga entre 40 días de nacido y 5 años de edad.
- La familia debe residir en el área del Distrito Escolar de Rush-Henrietta.
- El padre o la madre carezcan del diploma de bachillerato y tengan deseos de participar en clase para tomar el examen de GED.
- Requerir capacitación para, después, buscar trabajo.
- Carecer de habilidades del idioma Inglés.

El programa *Even Start* se localiza en un suburbio de la ciudad de Rochester Nueva York, cuya población es mayoritariamente blanca y de clase media, pero que en los últimos años ha recibido un creciente número de familias provenientes de otros países como son Taiwán, China, Hong Kong, India, y Pakistán. Es por esto que el vecindario ha tomado un carácter multicultural. Muchas de estas familias han establecido diferentes comercios en el área, como restaurantes de comida china o tiendas de autoservicio (*Seven Eleven*), lo que indica que su nivel económico no es bajo. Sin embargo otros inmigrantes llegan a cubrir trabajos de servicio, como por ejemplo en los restaurantes chinos.

Esta zona también ha comenzado a recibir familias de escasos recursos y dependientes del sistema *Welfare* que antes vivían en el centro de la ciudad de Rochester.

El Distrito Escolar de Rush-Henrietta proporciona las instalaciones de lo que fue una secundaria. Este edificio se comparte con otros servicios, como el programa nativo-americano, la corte y el centro de desarrollo infantil *School Age Kids Day Care Center*, entre otros.

El ala del edificio que ocupa el programa ha sido acondicionado a las necesidades de los niños y niñas, como por ejemplo, el salón de los niños y las niñas de la primera infancia se encuentra en lo que una vez fue un salón de química, por lo que tiene muchas tomas de agua y fregaderos y no se encuentra muy lejos de los sanitarios.

El programa ofrece :

- Salón para bebés: Aceptando niños y niñas de 40 días de nacidos a 18 meses de edad.
- Salón para niños y niñas de la primera infancia: Niños y niñas de 18 meses a 3 años de edad.
- Salón para niños para preescolares: Niños y niñas de 3 a 5 años de edad.

El llamado salón de los niños y niñas de kindergarden en realidad pertenece al programa *School Age Kids Day Care Center*. Estos niños llegan al centro con sus padres, y se dirigen al

salón de la guardería, en donde están al cuidado de una maestra que juega con ellos, mientras llega el camión del distrito escolar y los lleva a sus respectivas escuelas.

Se puede asistir a la clase de inglés básico, otra de avanzado y, dependiendo de los voluntarios, a veces se ofrecen clases orientadas a la conversación y de preparación para tomar el Test of English as a Foreign Language (de aquí en adelante, TOEFL).

También se imparte la clase de preparación para tomar el examen de bachillerato para adultos. En esta clase se combinan dos tipos de población: a) adultos que no terminaron el bachillerato y b) adultos cuyo conocimiento del inglés es lo suficientemente avanzado como para participar en esta clase. Muchos de estos participantes poseen certificados universitarios, y de maestría pero sólo necesitan practicar el idioma para adaptarse a la nueva cultura o para buscar trabajo.

*Even Start* está abierto 5 días a la semana. Las clases comienzan a las 8 y media y terminan a las 12 y media.

Ya que la mayoría de las familias son de escasos recursos se proporciona el servicio de transporte que ofrece el distrito escolar de Rush-Henrietta. Así, los padres llegan al centro escolar y dejan a sus hijos o hijas en el salón correspondiente y después se dirigen al salón de clase.

El programa *Even Start* reconoce que el continuo desarrollo profesional del personal participante es esencial. Es así que una vez a la semana se realiza una junta con la directora del centro, el equipo que hace visitas a domicilio, y las maestras de grupo. Esta es la oportunidad para que las maestras e inclusive la que visitan las casas tengan contacto para discutir el avance y desarrollo de las familias. Es también en estas reuniones cuando se ofrecen cursos cortos de entrenamiento en tópicos como educación de adultos, desarrollo del niño y de la niña, y educación para los padres.

Es también política del centro enviar a un grupo de maestras a las conferencias que ofrece la NAYC en la región.

Dadas las características del programa y de la población que puede asistir a éste, hubo que buscar un guía curricular flexible que respondiera a las exigencias del programa *Even Start*. Es así que tomé como referencia la llamada Teoría del Currículum Creativo, que considero brinda espacios y oportunidades a niños y niñas con características multiculturales bilingües, sin que esto signifique que sea un currículum diseñado y pensado especialmente para ellos. A continuación presento las bases teóricas del citado currículum.

### III. TEORIA DEL CURRÍCULUM CREATIVO

Resultados de las investigaciones en el área educativa demuestran que los niños y las niñas aprenden haciendo. Es a través de una activa relación con el medio ambiente que ellos y ellas toman conciencia del mundo que los rodea. Los niños y las niñas aprenden simples conceptos y después los utilizan para entender ideas más complejas. Los niños y las niñas pequeñas ven el mundo de una manera concreta, pero éste cambia a medida que van madurando. Relacionándose con el medio ambiente físico (dentro y fuera del salón) y social (niños, niñas y adultos), continuamente amplían su marco de referencia. A medida que el niño o la niña expande el proceso de aprendizaje, el medio ambiente juega más y más un papel muy importante. Entre más rico es el medio ambiente, más oportunidades tienen los niños y las niñas de aprender haciendo, ya que se pueden relacionar con más materiales educativos y más gente que les permitirá manejar el medio ambiente desde una manera concreta de primera mano. Es por esto que el rol de la maestra es el de crear un medio ambiente que invite a los niños y las niñas a aprender, a actuar, a tomar decisiones, y experimentar. Piaget cree que los niños y las niñas aprenden a través de la exploración del medio ambiente. Durante estas primeras exploraciones, cuando todo es nuevo, los niños y las niñas descubren que los objetos pesan, que tienen volumen y colores, y todos estos objetos también ocupan un lugar en el espacio. Los niños y las niñas hacen estos descubrimientos rodando, corriendo, oliendo, chupando y gateando con todas las cosas con las que están en contacto. Durante los primeros tres años de vida también aprenden lo relativo al simbolismo, algo que más adelante necesitarán cuando descubran la lectura y la escritura. Para los bebés y los niños y las niñas de la primera infancia el simbolismo es el arte de la imitación. Ellos y ellas utilizan sus cuerpos, sus pies, sus dedos, sus manos, para imitar las acciones que otros realizan. La exploración durante los primeros años también introduce a los niños y las niñas a los conceptos de causalidad y tiempo. Así los bebés, los niños y las niñas de la primera infancia toman conciencia que uno(s) evento(s) lleva(n) a otro(s) evento(s).

En un medio ambiente preescolar enriquecedor, los niños y las niñas pueden complementar todo lo que han aprendido a lo largo de estas primeras experiencias de aprendizaje, como por ejemplo la imitación simbólica para, posteriormente, desarrollar el lenguaje. A medida que los niños y las niñas exploran el medio ambiente que los rodea, también comenzarán a hablar acerca de sus observaciones y experiencias. Ellos y ellas también escuchan todo lo que les rodea, de tal manera que comienzan a entender la simbolización (lenguaje) de otros.

El medio ambiente comienza a crecer y enriquecerse al mismo tiempo que el lenguaje, pero éste tiene sentido sólo si las palabras están relacionadas al juego, con objetos reales, ya que los niños y las niñas pequeñas deben tener contacto de primera mano con el mundo que los rodea.

De acuerdo al Currículum Creativo, durante los años preescolares, los niños y las niñas comienzan a pensar en términos de clases, números y las relaciones entre estos. Ellos y ellas comienzan a agrupar objetos con base en uno o más esquemas de clasificación. Como por ejemplo :

- Clasificaciones descriptivas (tamaño, color, forma,)
- Clasificaciones generales (como animales, vehículos de transportación, plantas).
- Clasificaciones de relación (tasa y vaso).

A través del desarrollo del lenguaje y la habilidad de pensar en términos de clases, números y relaciones los niños y las niñas adquieren los fundamentos lógicos que involucran habilidades abstractas, tales como la lectura y la escritura. Los niños y las niñas preescolares necesitan jugar con objetos reales al mismo tiempo que utilizan el lenguaje, que simbolizan y que clasifican. El Currículum Creativo enfatiza que los niños y las niñas puedan manipular los materiales de manera que ellos y ellas puedan construir sus propios repertorios a partir de sus experiencias. El objetivo de estas estrategias es ayudar a los niños y las niñas a aprender a resolver problemas, porque si saben como resolverlos, estarán mejor preparados para enfrentar un mundo más complejo.

### **3.1 Como se desarrollan socio-emocionalmente los niños y las niñas**

Al mismo tiempo que los niños y las niñas se relacionan con el medio ambiente y se desarrollan cognoscitivamente, ellos y ellas también lo hacen en lo social y lo emocional. Ellos y ellas comienzan a separarse de los adultos y comienzan a trabajar independientemente. Al mismo tiempo que ellos y ellas aprenden a jugar con otros niños y niñas, aprenden a compartir y a cooperar. Comienzan a distinguir entre conductas aceptables y no aceptables. Aprenden a manejar la frustración y a sentirse orgullosos y orgullosas de su trabajo. El desarrollo socio-emocional va de la mano del desarrollo cognoscitivo. Mucho de lo que se sabe del desarrollo socio-emocional del niño y de la niña durante la primera infancia se ha basado en el trabajo de Erick Erickson. Este autor describe un marco de desarrollo socio-emocional por el que toda la gente pasa. Estos niveles son secuenciales: los primeros niveles llevan a futuros niveles. Una vez que se han pasado por estos niveles, éstos no se olvidan y permanecen. Erickson sostiene

que existen 8 niveles de crecimiento socio-emocional desde la infancia hasta la edad adulta. En cada nivel la gente enfrenta particulares circunstancias socio-emocionales. La manera como estas situaciones son manejadas determinará el carácter y el desarrollo de su personalidad.

De acuerdo a Erickson, en el primer nivel de desarrollo los niños y las niñas aprenden a confiar o no en el medio ambiente. Los bebés que son atendidos constantemente aprenden que se puede confiar en el medio ambiente. Ellos aprenden que van a ser alimentados cuando tengan hambre, que les van a cambiar el pañal cuando lo tengan sucio, etc. Ellos también aprenden que cuando los padres se van, regresan. Este sentimiento de seguridad es lo que les proporciona confianza para aventurarse por sí solos dentro del medio ambiente. Durante los años preescolares los niños y las niñas aprenden a manejar dos niveles específicos de crecimiento socio-emocional:

- 1.- Ser independientes y a controlarse a sí mismos,
- 2.- Tomar la iniciativa y a manejarse de la manera socialmente aceptada.

Estableciendo objetivos claros de conducta y apropiados a la edad y dejando ver a los niños y las niñas qué es lo que se espera de ellos, las maestras pueden promover el éxito y minimizar la frustración. Las preocupaciones de los niños y las niñas acerca de hacer las cosas bien disminuyen porque ellos y ellas están motivados a aprender de sus errores, a explorar y tomar riesgos.

### **3.2 Como los niños y las niñas se desarrollan físicamente.**

El Currículo Creativo asume que los niños y las niñas progresan en una secuencia predecible. Claro que existen una serie de factores que promueven y detienen el desarrollo físico. El desarrollo físico normal se apoya en buena salud, una alimentación apropiada y un medio ambiente seguro.

A medida que los niños y las niñas crecen físicamente, sus músculos se desarrollan y maduran. Los niños y las niñas son capaces de realizar más complejas y refinadas acciones. El desarrollo motor grueso y fino es crítico. El desarrollo motor grueso incluye a los músculos largos del cuerpo. La mayoría de los niños y las niñas disfrutan actividades como correr, brincar, aventar objetos, atrapar, trepar, jalar, cargar y balancear. Todas estas actividades permiten a los niños y las niñas usar y afinar las habilidades de coordinación motora gruesa de una manera natural.

Actividades de desarrollo motor fino se refieren el uso de los músculos cortos, como los de la muñeca y mano. La refinación y coordinación de estos músculos son críticos para escribir. Actividades apropiadas para el desarrollo de la coordinación motora fina incluyen formar torres con blocs, plastilina, cortar con tijeras, dibujar con crayolas y/o marcadores.

Al mismo tiempo que se desarrollan habilidades físicas, ellos y ellas adquieren habilidades que aumentan sus habilidades cognoscitivas en lectura, escritura, y matemáticas. El desarrollo físico también afecta el desarrollo socio-emocional de los niños y las niñas. Al mismo tiempo que los niños y las niñas aprenden lo que sus cuerpos pueden y no pueden hacer, adquieren seguridad. Si ellos y ellas se perciben a sí mismos capaces de realizar movimientos con los músculos largos y cortos, podrán practicar sus habilidades motoras y finas sin temor a fallar.

Es así que con base en las teorías de Piaget y Erickson plasmadas en el Currículum Creativo éste se adecuó para organizar y equipar el salón de la manera que a continuación se describe.

## IV. EL MEDIO AMBIENTE

### 4.1 Cómo el medio ambiente afecta a las personas.

Los niños y las niñas aprenden activamente explorando y relacionándose con el ambiente físico que los rodea. Un medio ambiente enriquecedor y bien organizado aumenta el aprendizaje y crecimiento.

Según el Currículum Creativo todos somos susceptibles al medio ambiente. El medio ambiente físico que nos rodea afecta el cómo nos sentimos, qué tan cómodos nos sentimos, cómo nos relacionamos con los demás y qué tan exitosamente llevamos a cabo nuestros objetivos.

Para los niños y niñas pequeñas el medio ambiente es particularmente importante. Por ejemplo, el tamaño del salón, el color de las paredes, el tipo de muebles, la cantidad de luz influyen en el qué tanto aprenden. Pero sobre estos factores, las maestras en realidad tienen poco control, sin embargo hay otras muchas cosas que las maestras pueden hacer para crear y apoyar un medio ambiente interesante. Es así que a través de la distribución que presenta el medio ambiente dentro y fuera del salón las maestras puedan apoyar los objetivos de aprendizaje.

### 4.2 Organizando el espacio interior.

Un salón preescolar debe definir claramente y equipar adecuadamente las áreas de interés que se han arreglado para promover independencia, fomentar la toma de decisiones, y alentar el que se involucren en él. Cuando el salón está dividido en centros de interés, a los niños y las niñas se les ofrecen claras opciones. A veces los niños o las niñas quieren trabajar a solas y a veces quieren trabajar con dos o tres niños. Una área independiente con libros, o arte o juegos de mesa, brinda oportunidades para el juego en silencio. En otro momento probablemente los niños y las niñas prefieren un juego más activo, por lo que las áreas de blocs y la cocina se presentan de manera atractiva .

De acuerdo a lo que el Currículum Creativo sugiere las áreas de interés deben ser organizadas de la siguiente manera :

- Separar las áreas más ruidosas de las silenciosas ;



- Definir claramente cada área usando libreros o mesas;
- Exponer el material (es) a la altura de los niños y niñas;
- Separar el material de los niños y las niñas del material de la(s) maestras;
- Ayudar a los niños y las niñas a encontrar y descubrir las opciones disponibles y cómo se deben usar los diferentes materiales.
- Colocar las áreas de interés cerca de los materiales que se van a utilizar en ellas (por ejemplo, el área de arte cerca de donde se encuentra el agua);
- Organizar el salón de manera que las maestras puedan ver todas las áreas;

El ambiente del Currículum Creativo incluye las siguientes áreas de interés.

#### 4.2.1 Arte

Para los niños y niñas preescolares el proceso de crear es lo único y más importante y nunca el producto. A través del arte, los niños expresan cómo se sienten y qué piensan del mundo que los rodea. Arte es una salida que permite que los niños y niñas expresen lo que no pueden decir en palabras. El presentarles diferentes materiales a escoger, los motiva a tomar decisiones, planear y experimentar. Permite a los niños aprender al mismo tiempo que pueden expresar algo y, sobre todo, aprenden que todo esto es divertido. Como en todas las áreas de desarrollo, los niños desarrollan habilidades que van aumentando en niveles predecibles, como se indica a continuación.

Los niños y las niñas atraviesan 4 etapas específicas mientras aprenden a sujetar y manipular la crayola, el lápiz o el marcador y son :

- garabatos desordenados;
- garabatos controlados,
- Ponerle un título a un dibujo que no fue planeado; y
- dibujo representativo.

A través de diferentes materiales se seleccionan una serie de actividades por medio de las cuales los niños y las niñas pueden:

- a) Reconocer figuras y texturas.
- b) Aumentar la creatividad.
- c) Expresar ideas.

- d) Tomar decisiones.
- e) Sentirse orgulloso u orgullosa de un trabajo terminado.
- f) Perfeccionar la coordinación motora fina.

#### 4.2.2 Area de blocs

La zona de blocs es considerada como una fuente esencial de aprendizaje, y por ello tiene un lugar muy importante dentro del salón. Por medio de los blocs los niños y las niñas desarrollan un concreto entendimiento de conceptos lógicos.

Los niños y las niñas aprenden tamaños, formas, números, orden, áreas, longitud, peso a la vez que los seleccionan, construyen torres o simplemente los guardan. El desarrollo de los músculos grandes y pequeños aumenta a través del uso de los blocs. Lenguaje y socialización se da en esta zona al mismo tiempo que aprenden a cooperar, a resolver problemas, a compartir y a respetar el trabajo de los demás. Trabajando con blocs se pueden observar diferentes niveles. Por ejemplo, los niños comienzan acarreándolos de un lugar a otro. Más adelante los comienzan a guardar en algún lugar. Hasta aquí los niños y las niñas ya han practicado peso y volumen. Posteriormente los comienzan a colocar deliberadamente en el suelo, probablemente acomodándolos por color y tamaño. Después comenzarán a construir torres, para lo cual se necesita haber afinado ya la coordinación motora fina.

Estos niveles cada vez aumentan en grado de dificultad, pero ya no se mencionan porque ya no corresponden a la edad y etapa de desarrollo del grupo con que se trabajó.

#### 4.2.3 La zona de la casa

En la zona de la casa deben existir reproducciones de artículos del hogar, que en este caso serían artículos de la cocina, muebles, cubiertos y vajillas especialmente diseñados al tamaño de los niños. En esta zona los niños y las niñas son libres de recrear la vida diaria de sus padres, hermanos, abuelos, vecinos y la de ellos mismos. Probablemente lo más importante de esta zona es el que, entre ellos y ellas, aprendan a cooperar y a negociar los roles del juego.

#### **4.2.4 Biblioteca**

La primera respuesta de los niños y las niñas al exponerlos a la zona de los libros es simplemente explorarlos. Más adelante comenzarán a copiar las actitudes de sus padres y madres frente a los libros, es decir, pretenderán leerlos. El siguiente paso es pedir que se les lea. Esto significa tener que leer el mismo libro varias veces. Los niños disfrutan escuchar la misma historia muchas veces hasta llegar al punto de poder anticipar que es lo que va a suceder en la historia.

Cuando entienden que esta última tiene una secuencia, comienzan a darse cuenta que hay un principio, un intermedio y un final. Más adelante aprenden a relatar las historias del libro hasta llegar a la idea de que los signos impresos significan algo. La sección de libros ayuda a construir un vocabulario más amplio, provee bases para la lecto-escritura, se aprende a contar historias en una secuencia correcta. Todo esto se presenta mientras se perfeccionan la coordinación motora fina, las habilidades visuales, se aprende direccionalidad, y se afina la coordinación visomotora.

#### **4.2.5 Juegos de mesa**

Los juegos de mesa, como su nombre lo implica, son juegos que incluyen juegos, juegos manipulativos, rompecabezas y objetos coleccionables con que los niños y las niñas juegan en la mesa. También, estos materiales pueden ser utilizados en el piso por un solo niño o niña, en compañía de la maestra o en pequeños grupos.

Lo más importante de estos juegos es el cómo son usados y no tanto dónde. Este material se clasifica en 3 categorías:

- a) Autocorregibles.
- b) Abiertos.
- c) Coleccionables.

Los primeros se refieren a los juguetes que embonan de una determinada forma, como los rompecabezas. Con este último, el niño o la niña sabe si colocó o no la pieza y puede corregir en ese mismo momento.

Los juegos abiertos son los que no tienen una solución, y sea correcta o incorrecta, como lo son los pizarrones de franela o una mesa de legos.

Los coleccionables son aquellos como los juegos abiertos debido a que pueden ser colocados de diferentes formas. Estos vienen en módulos, por medio de los cuales los niños y las niñas clasifican, buscan los iguales y comparan. Ejemplos de este tipo de juguetes son las tapas de botella, piedras, llaves, botones, etcétera.

Este tipo de juego implica un desarrollo físico, socio-emocional y habilidades cognitivas. Por ejemplo, para completar un rompecabezas, los niños y las niñas deben practicar su coordinación visomotora, aprender a embonar objetos y, desde el punto de vista socio-emocional, sentir satisfacción ante la tarea terminada.

#### **4.2.6 Mesa de Agua y Arroz**

Los niños y las niñas sienten una natural atracción por el agua, lo que hace a esta mesa un material perfecto para un salón preescolar. Explorar con agua lleva naturalmente a un proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que con esto los niños se encuentran incluso con las matemáticas de primera mano. Cirmiendo y paleando agua o arroz mejora su destreza física, al mismo tiempo que socializa y que aumenta sus habilidades cognitivas cuando exploran ciertos objetos, como por ejemplo cuando unos de éstos se hunden y otros no. El primer nivel por donde los niños y las niñas pasan en su trabajo en la mesa de agua o arroz es la llamada sensoriomotora. Aquí los niños se familiarizan con las características de los materiales a los que fueron expuestos, es decir el sentir el agua, el observar cómo sale a través de un embudo. En el segundo nivel, en lugar de sólo vertir el agua en recipientes, comienzan a experimentar con otros elementos, tales como la arena para crear lodo.

#### **4.2.7 Organizando el Ambiente Exterior.**

El ambiente exterior ofrece a los niños y las niñas experiencias de aprendizaje únicas. Los niños y las niñas pueden ver las plantas crecer, observar los cambios de estación y la nieve derretir. La ciencia empieza a tomar vida cuando la naturaleza puede ser observada de primera mano.

A través del juego en el ambiente exterior los niños y las niñas desarrollan los músculos largos y cortos, afinan la coordinación visomotora, adquieren seguridad, aprenden a jugar

cooperativamente así como practicar a tomar turnos. El grado de desarrollo del niño y de la niña respecto al juego depende de muchos factores, como la edad, experiencias pasadas y de la actitud de los padres y madres (especialmente de estas últimas) hacia el juego exterior. De acuerdo a lo anterior a continuación detallaré mis experiencias como maestra de un grupo preescolar multicultural bilingüe.

## V. EXPERIENCIA PEDAGOGICA EN EL PROGRAMA *EVEN START*

Descripción del grupo:

La información que se presenta a continuación se obtuvo a través de la interacción con las mamás y los papás y la observación, ya que no tuve acceso a documentos, tales como el reporte estadístico, y la evaluación general del programa *Even Start*.

Cada día de la semana se presentaba un grupo diferente. Cada familia tenía derecho a asistir 3 días a la semana, de manera que cada día tenía una lista de asistencia diferente. El grupo étnico con el mayor número de niños y niñas era el asiático, principalmente chinos, japoneses y coreanos. En menor cantidad de Taiwán, la India y Pakistán. Después de éstos seguían los grupos provenientes de Europa Oriental, como: Rusia, Ucrania, y la República Checa. y en menor cantidad Brasil, Venezuela y México. Esto indica que, en un día regular de clase, podía tener, por ejemplo, 6 niños y niñas provenientes de 6 diferentes países, 2 del mismo origen étnico, y 3 de la misma cultura.

Algunos de los padres o madres eran inmigrantes recientes y la mayoría había estudiado en mayor o menor grado inglés como segundo idioma. Pocos no tenían conocimiento alguno de esta lengua.

Otros padres y madres eran personas que ya habían llegado a los Estados Unidos años atrás, pero que por muchos motivos, entre ellos el económico, no habían tenido la oportunidad de estudiar el idioma de una forma más estructurada. En el caso de los padres y madres de los niños y niñas de la primera infancia, puedo decir que la mayoría tenía un grado escolar mínimo de Licenciatura y muchos de ellos estaban inscritos en programas de doctorado en la Universidad de Rochester y en el Instituto Tecnológico de Rochester. En el caso en que ambos padres estuvieran cursando estudios de posgrado y no tuvieran tiempo ni necesidad de participar en las clases que el programa ofrece, enviaban al abuelo o a la abuela, que a su vez había llegado de su país de origen, con el único fin de cuidar a su nieto o nieta mientras el padre o la madre asistían a la escuela. Estos familiares en general carecían del conocimiento básico del idioma.

Sin embargo, a pesar de que los padres y madres pudieran tener diferentes objetivos para su educación, todos querían hablar o perfeccionar el inglés para asegurar el éxito educativo de ellos, ellas, y el de sus hijos e hijas, otros eran motivados por un deseo de reducir el sentimiento de aislamiento dentro de la sociedad norteamericana, y otros, los menos en este caso, se marcaban objetivos específicos, como presentar el examen GED, vía la búsqueda de empleo.

Salvo pocas excepciones todos tenían recursos económicos bajos.

Ciertos niños y niñas pertenecían a familias multiculturales como: chino-americana, española-japonesa, y México-norteamericana.

Algunas familias, principalmente las japonesas dejaban el programa para regresar a su país. Otro motivo para dejar la escuela era cuando encontraban trabajo fuera del distrito escolar y se cambiaban de casa. En todo el tiempo que trabajé en este salón, no se inscribió a ninguna hija o hijo de madre adolescente.

Dependiendo de la cantidad de niños y niñas, trabajábamos 3 maestras. De acuerdo con la política multicultural del centro, se contrataba personal extranjero, por esto a cargo del salón se encontraba una maestra de origen Húngaro, quien en su país había trabajado dentro de esa disciplina, una joven maestra nativa-americana y yo.

Organización previa a la llegada del grupo:

Mantener el medio ambiente del salón limpio (salud) y ordenado (seguro) era muy importante tanto para los niños y las niñas como para las maestras. Una de las formas más importantes para reducir los gérmenes, y luego entonces la transmisión de enfermedades, es a través de la limpieza de superficies con las que probablemente los niños o las niñas y las maestras tendrán contacto. Las superficies que son más dadas a contaminarse son a) en las que los niños tienen un contacto directo, como los juguetes que se llevan a la boca, como por ejemplo los juguetes de la cocina que, al parecer reales, se los quieren comer, b) la zona donde se prepara la comida y c) la mesa donde se cambian los pañales. Lavar los juguetes y estas áreas con agua y jabón es un método útil para matar gérmenes. Sin embargo, hay algunos objetos, como los mencionados anteriormente, requieren un trato especial para llevar una casi o total desinfección. Uno de los químicos comúnmente más utilizado para desinfectar era una solución hecha en el salón de cloro. La solución tiene que prepararse cada día antes de que comience la clase. Las mesas se rocían antes y después de cada actividad y se secan las superficies con servilletas de papel. El mismo tratamiento se le aplica a los sanitarios para entrenar a los niños y niñas, así como a los lavabos, y las perillas de las puertas. A pesar de que el programa contaba con personal de limpieza que trabajaba para del distrito escolar, estos sitios, como los baños entrenadores, eran desinfectados por mí.

Todos los procesos de desinfección se realizan con guantes de látex. Por ejemplo, con el propósito de evitar un posible contagio de hepatitis, después de cada cambio de pañales se limpiaba la superficie en donde se había colocado al niño o a la niña, se tiraban los guantes de látex y se lavaban las manos.

Salvo pocas excepciones todos tenían recursos económicos bajos.

Ciertos niños y niñas pertenecían a familias multiculturales como: chino-americana, española-japonesa, y México-norteamericana.

Algunas familias, principalmente las japonesas dejaban el programa para regresar a su país. Otro motivo para dejar la escuela era cuando encontraban trabajo fuera del distrito escolar y se cambiaban de casa. En todo el tiempo que trabajé en este salón, no se inscribió a ninguna hija o hijo de madre adolescente.

Dependiendo de la cantidad de niños y niñas, trabajábamos 3 maestras. De acuerdo con la política multicultural del centro, se contrataba personal extranjero, por esto a cargo del salón se encontraba una maestra de origen Húngaro, quien en su país había trabajado dentro de esa disciplina, una joven maestra nativa-americana y yo.

Organización previa a la llegada del grupo:

Mantener el medio ambiente del salón limpio (salud) y ordenado (seguro) era muy importante tanto para los niños y las niñas como para las maestras. Una de las formas más importantes para reducir los gérmenes, y luego entonces la transmisión de enfermedades, es a través de la limpieza de superficies con las que probablemente los niños o las niñas y las maestras tendrán contacto. Las superficies que son más dadas a contaminarse son a) en las que los niños tienen un contacto directo, como los juguetes que se llevan a la boca, como por ejemplo los juguetes de la cocina que, al parecer reales, se los quieren comer, b) la zona donde se prepara la comida y c) la mesa donde se cambian los pañales. Lavar los juguetes y estas áreas con agua y jabón es un método útil para matar gérmenes. Sin embargo, hay algunos objetos, como los mencionados anteriormente, requieren un trato especial para llevar una casi o total desinfección. Uno de los químicos comúnmente más utilizado para desinfectar era una solución hecha en el salón de cloro. La solución tiene que prepararse cada día antes de que comience la clase. Las mesas se rocían antes y después de cada actividad y se secan las superficies con servilletas de papel. El mismo tratamiento se le aplica a los sanitarios para entrenar a los niños y niñas, así como a los lavabos, y las perillas de las puertas. A pesar de que el programa contaba con personal de limpieza que trabajaba para del distrito escolar, estos sitios, como los baños entrenadores, eran desinfectados por mí.

Todos los procesos de desinfección se realizan con guantes de látex. Por ejemplo, con el propósito de evitar un posible contagio de hepatitis, después de cada cambio de pañales se limpiaba la superficie en donde se había colocado al niño o a la niña, se tiraban los guantes de látex y se lavaban las manos.



Si bien era importante realizar este trabajo diariamente, también se debe considerar que buena parte del tiempo, incluso de clase, se invertía en desinfectar, limpiar y desodorizar equipo y, durante este proceso, los niños y las niñas no se encontraban totalmente supervisados. Después de asegurarme que todo estuviera limpio se abrían las ventanas aunque la temperatura se encontrara bajo cero. En la entrada del salón, las mamás y los papás encontraban el menú de la semana. Este boletín se colocó con el fin de asegurarse de que todos se enteraran de los alimentos que se iban a ofrecer ya que, dado el carácter multicultural del grupo, podría darse el caso de que algún alimento estuviera prohibido para cierto grupo, como por ejemplo, la manteca de cerdo que contienen ciertas marcas de galletas y el jamón que no son consumidos por los musulmanes.

Para crear un ambiente relajado siempre se escuchaba música suave. A pesar de que el programa contemplaba la compra de cassettes con música infantil, era muy fácil caer en los que sólo hacen propaganda a centros de diversión, personajes de televisión o que, sin un afán de ofender, sólo representan lo que los norteamericanos creen que es auténtica música multicultural. Es por esto que sólo se escuchaba o bien música instrumental o las tradicionales rimas infantiles.

La llegada de familias al centro se esperaba entre las 8:30 y las 9:00 de la mañana, pero esto no significaba que se impusiera un horario rígido de llegada. La mayoría de ellas recurrían al servicio de transporte público que proporciona el distrito escolar. Al entrar al salón y de acuerdo al Currículum Creativo, lo primero que encontraban era la zona de armarios, en donde se podían colgar y guardar sus objetos personales, como la pañalera, mochilas, chamarras etc. De acuerdo con la lista de asistencia, se podían preparar etiquetas con el nombre de cada uno de ellos o ellas. En Septiembre, con el inicio del curso, se cortan figuras con forma de manzana, y en ella se escribía el nombre de la niña o del niño y se pegaba en su correspondiente armario. Conforme iban cambiando las estaciones y las lecciones, también cambiaban las etiquetas, como por ejemplo, calabazas, fantasmas, árboles de Navidad, flores, etc. Todo esto se hace con el fin de hacer transmitir a la familia un sentimiento de confianza y de pertenencia.

A cada niño y niña se le daba la bienvenida por su nombre. Este era el momento oportuno para que se me avisara si el niño o niña padecía de alguna alergia, como por ejemplo a la mantequilla de cacahuete, intolerancia a la lactosa, y de observancias religiosas. Es también la ocasión para enterarse si el niño o la niña todavía usa pañales y, en caso contrario, me indicaban alrededor de qué hora había que llevarlo o llevarla al sanitario y si utilizaban una palabra en especial para referirse al movimiento intestinal. Después se les invitaba a entrar al

salón para mostrarles las diferentes áreas y opciones. De acuerdo con lo dicho anteriormente, el salón se preparó de tal manera que quedaran áreas definidas a las cuales se tenía libre acceso. La idea es que la zona de blocs se conectara con la zona de cocina, y la de arte con la de rompecabezas. Así, los niños y las niñas eran expuestos a una serie de actividades aparentemente no dirigidas, en donde ellos y ellas podían decidir cual y cuando efectuarlas. Por ejemplo, en el área de blocs, se colocaban los más grandes de manera que se formaba una banqueta por la cual los niños y las niñas podían caminar. Al término de este camino, se colgaba en la pared un espejo que permitía al niño o niña verse caminar. Una vez ahí, ellos y ellas encontraban que también podían manipular los otros juegos que se encontraban en esta área.

En la mesa de la cocina, se colocaban los platos de plástico y se dejaba, por ejemplo, abierta la puerta del refrigerador para que los niños y las niñas descubran el material que había adentro.

Cada año, por catálogo, se pedía un paquete de comida multicultural, por lo que en el refrigerador de la cocina los niños y las niñas podían encontrar sushi, arroz, pan de dulce, espagueti, siendo el pescado el más popular. La comida es tan parecida a la de verdad que una maestra permanecía en esta zona para jugar e indicarles a los niños que en realidad la comida era de plástico y que no debía llevarse a la boca.

Por ningún motivo se restringía el acceso a esta área debido al género.

En la mesa de arte se colocaba un recipiente con plastilina y varios moldes para galletas. Estos moldes también variaban según la estación y la lección. Si se trabajaba con la unidad de animales marinos, se proporcionaban figuras de delfines, peces, ballenas etc.

Esta mesa era muy popular y allí se reunían las maestras, los niños, las niñas y sus madres debido a que permitía que todos se pudieran sentar a trabajar y socializar, ya sea observando lo que los demás estaban haciendo, (los niños y niñas mas pequeñas), o manipulando la plastilina con el palote, los moldes de galletas o simplemente haciendo agujeros con los dedos. Este era un excelente momento para practicar colores y formas de una manera indirecta, como por ejemplo pidiendo material de la siguiente manera, Dillon, ¿me puedes dar la plastilina blanca por favor? ¿Jaime tienes la forma de delfín?. En todo momento se resaltaba el trabajo realizado por cada uno de ellos y ellas con frases como ¡Buen trabajo!, ¡Excelente!, nunca se hacía un comentario negativo, o se comparaba el trabajo de un niño con otro.

Cerca de esta mesa se colocaba el caballete con una hoja de papel que se había cortado de una forma determinada, como por ejemplo, de un corazón para el día de San Valentín. Cada vez que el niño o niña deseaba pintar se le pedía que usara un babero para proteger su ropa. Como dije anteriormente, la salud e higiene eran prioridad en este tipo de programas.

Entre la zona de blocs y la cocina se colocaba en el piso una pedazo grande de papel en donde iban a pegar piezas de figuras de manzanas de diferentes colores, previamente cortadas e iluminadas, con el fin de que los colores sean aún mas brillantes. Colocaba varias botellas de pegamento pequeñas y me aseguraba que estuvieran llenas para que el líquido pudiera salir fácilmente, así el objetivo de esta tarea no sólo era pegar sino desarrollar los músculos de los dedos así como afinar la coordinación motora gruesa y fina. A los niños y las niñas les gustaba esta actividad porque nos sentábamos en el piso y así no había riesgo de que no alcanzaran la mesa, o la silla. En general, pude observar que les gustaba trabajar en el piso. Esto también permitía que los niños y las niñas tuvieran un amplio espacio donde pegar la manzana. Los niños más grandes lo hacían en la parte de enmedio, mientras que los más pequeños lo hacían en las orillas. Este era el momento en que se les preguntaba a los niños ¿Marta qué color prefieres rojo, verde o amarillo?

Aunque aparentemente las actividades parecían de juego, la idea central era desarrollar habilidades básicas a través de éste. Ninguna actividad que se realizaba en lo que llamamos arte, se preparaba con anterioridad ni se ofrecían estenciles o material precortado. El objetivo era que los niños y las niñas pudieran crear un trabajo original y que se sintieran orgullosos de sí mismos.

El área de juegos de mesa siempre estaba disponible. Por medio de ésta se proponían actividades que minimizaban la frustración, como por ejemplo, si había que colocar formas de animales de franela en el pizarrón de felpa, no importa si éstas se colocaban arriba o abajo.

Cada vez que se pretende cambiar de actividad se apagaban las luces, la grabadora y se cantaba la canción de Limpieza. La idea era que todos los niños y niñas ayudaran en la medida de sus posibilidades a poner los juguetes en su lugar sin pretender que el salón quede totalmente ordenado.

La sección de música se llevaba a cabo en la zona de blocs porque ésta tenía una tapete con figuras, como círculos, triángulos, cuadrados etc. La sesión comenzaba con una canción (*The walking song*, véase anexo) que permitía que los niños y las niñas se movieran rítmicamente lenta y rápidamente. Al final de este ejercicio cada niño o niña se detenía en alguna figura del tapete donde se desarrolla la actividad y entonces se les pregunta ¿En qué figura estás parado? ¿De que color es el círculo? No importa si el alumno o la alumna contestaba, la idea era que se diera cuenta que la figura estaba ahí y que podía cambiar con cada ronda.

Después todos, niños, niñas, mamás, papás y abuelos nos sentábamos en la alfombra y a los niños y las niñas que entendían un poco de inglés les pedía que tomaran de las repisas un

camión escolar de plástico. Los niños y las niñas que no entendían el idioma, primero observaban, y después corrían tras los primeros. Así, todos poníamos los camiones en medio del círculo, (de lo contrario se ponían a jugar con ellos) y cantábamos la canción del autobús o del ratón en el reloj (*Hickory Dickory Dock*). Primero comenzábamos con canciones y rimas muy sencillas y, a medida que avanzaba el grupo, introducíamos algunas más largas.

Cuando el grupo en general estaba más familiarizado con la rutina, y sobre todo ya estaban más maduros y maduras, se podían cantar canciones acordes a la estación del año, como el viejo Mac Donald tiene una granja o rimas referentes a las manzanas.

Dependiendo del grupo, se podía aprovechar el momento para preparar una lección relacionada con algún libro que contara una historia no muy larga, como la Oruga Hambrienta (*The Very Hungry Caterpillar*), en donde se preparaba una canasta con todo lo que la oruga se va comiendo conforme va pasando la semana. Por ejemplo, el lunes una manzana, el martes una pera. Afortunadamente todo este material se encontraba en la zona de la cocina. Así que comenzábamos a leer la historia y a mostrar las ilustraciones. Después se le pedía a un niño o niña que sacara de la canasta lo que la oruga se iba comiendo, por ejemplo: Andressa ¿puedes encontrar el plátano, por favor? En ningún momento se pretendía realizar actividades dirigidas o impuestas.

Después de esta actividad, les pedía que se dirigieran a la puerta para ir a los sanitarios a lavarse las manos porque era hora del refrigerio. Si había muchos niños y niñas pequeñas, se recurría a la carreola gigante, que tenía 6 asientos tipo silla de carro con cinturones de seguridad.

La seguridad de los niños y las niñas se llevaba al extremo de tal forma que ningún niño o niña de esta edad podía transportarse sin cinturón de seguridad aunque fuera para recorrer el pasillo. Varias veces se presentaron situaciones de conflicto con las madres debido a que los niños o las niñas no se querían poner el cinturón de seguridad. Las mamás argumentaban que en sus países de origen los niños o las niñas no tienen que sentarse en sillas especiales para viajar en carro o carreola, y que por eso sus hijos o sus hijas no se querían sentar y abrochar el cinturón.

En el baño a los niños más grandes se les enseñaba cómo apretar la botella de jabón mientras se les decía (*Soap*) y como enjuagarse las manos, a secarse las manos con la toalla de papel y a tirar esta última en el basurero. Todas estas actividades no sólo servían como un medio de enseñar hábitos de higiene sino también servían para empezar a practicar las palabras básicas en inglés.

La hora del refrigerio era un excelente momento para practicar colores, texturas, sabores y socializar. En general, las madres y los padres la asociaban como una clase de buenos modales en la mesa, ya que se les pedía que se sentaran correctamente, que abrieran la servilleta y que esperaran su turno entre otras. En realidad, esto sólo se traducía en el hecho de que pudieran desarrollar habilidades tales como la coordinación motora fina (para abrir la servilleta) o intentar acciones que llevaran a la independencia, como el sentarse solos en la silla, comer con la cuchara, o practicar con la taza entrenadora, ya que muchos de los niños y las niñas no lo hacían porque las mamás todavía los consideraban bebés.

Después de esta actividad, se preparaba la mesa para arte, se sacaba la mesa de arroz o agua, se colocaban los rompecabezas en la otra mesa, se preparaba el rotafolio, ya sea por el lado que tiene franela con un juego de piezas precortadas de franela las cuales, dependiendo de la lección, se seleccionan, como por ejemplo, para primavera: una flor con hojas y maceta, para animales marinos: ballenas, delfines, peces etc. Al principio del año escolar, se seleccionaba el lado en el que se podían pintar con marcadores de colores porque probablemente la mayoría de los niños y las niñas son muy pequeños.

Más adelante, esta actividad aumentaba en grado de dificultad, ya que había que presentar opciones para los niños cuya coordinación motora fina y gruesa era más desarrollada, como por ejemplo: se presentaba un escurridor de ensaladas y círculos de papel del tamaño del recipiente. Al niño o la niña se le ofrecía un pincel y pintura del color que deseaba y el o ella dejaba caer gotas de pintura sobre el círculo. Se cerraba el recipiente y el niño o la niña tenía que hacer girar el recipiente. Los niños y las niñas con coordinación motora fina más avanzada lo podían hacer girar a veces mas rápido, a veces más despacio. Después abríamos el contenedor y observábamos cómo quedaba distribuida la pintura. Otra actividad muy popular era llenar una botella de refresco con agua, poner unas gotas de colorante artificial dentro de ella y hacer girar el agua dentro de la botella. Con esta actividad se practicaban colores, turnos y coordinación motora gruesa.

La mesa de arroz congregaba a niños de todas las edades, todos disfrutaban vertir arroz o agua en los tubos, las tazas, en los coladores etc. Mientras una maestra trabajaba en esta área o en la mesa de arroz o agua, la otra se encargaba de cambiar pañales en la zona preparada específicamente para esto. Muchos niños lloraban porque probablemente era la primera vez que otra persona, que no era la mamá, los cambiaba, pero la presión de grupo era lo suficientemente positiva que pronto comenzaban a imitar a los demás y no volvían a llorar. Es también a esta hora que los niños y las niñas, que ya controlaban esfínteres, solicitaban que los llevaran a los

sanitarios. Todas las actividades que se realizaban a lo largo del día eran opcionales, y no significaba que todos tuvieran que realizarlas ya que, como se dijo anteriormente, el salón contaba con equipo didáctico suficiente como para que se realizaran diferentes actividades opcionales.

Después de poner los juguetes en su lugar, a cada niño o niña se le invitaba a que tomara un carrito de empujar y nos dirigíamos a los juegos del jardín. Si cada miembro del grupo llevaba un carrito es poco probable que salgan corriendo y que tengan un accidente.

En los juegos del jardín habían dos resbaladillas, una pequeña y ancha y la otra con forma de túnel de manera que los niños y las niñas no pudieran saltar al pasto. Aquí los niños practicaban cooperación y turnos debido a que no podían sentarse dos niños al mismo tiempo, ni se permitía empujar o correr en el puente. Dependiendo del tiempo podíamos volar un papalote, o preparar la solución de burbujas de jabón. Podíamos cortar flores y después usarlas como pinceles para pintar en el salón, o simplemente podíamos salir a la banqueta y pintar con gises. Muchos niños y niñas cuyas madres tenían que permanecer en el salón, dejaban de llorar y corrían a los columpios o a la resbaladilla, mientras que especialmente ciertas niñas que se habían adaptado al salón desde el primer día, ahora rehusaban dirigirse al jardín. Este es un conflicto que se presentaba principalmente con las hijas de madres asiáticas debido a que muchas de estas últimas consideraban poco femenino el que las niñas treparan, brincaran o saltaran. Otro factor a considerar era la temperatura, ya que si ésta era mayor de 0 grados centígrados los niños y las niñas salían a respirar aire fresco o a jugar en la nieve, sin embargo madres como las de Pakistán e India no permitían que sus hijos e hijas participaran de esta actividad.

Tomar un paseo alrededor de las instalaciones permitía disfrutar de las 4 marcadas estaciones del año de la ciudad de Rochester. Por ejemplo, cerca de la escuela se encontraba un árbol de maple cuyas hojas cambiaban de color y que nos brindaban un claro ejemplo de los cambios de estación. Así cada niño o niña tenía la oportunidad de observar los cambios de color, de tamaño, inclusive la desaparición de sus hojas en el invierno.

En el gimnasio teníamos pelotas de todos tamaños y colores, siendo las pelotas gigantes las más populares. Después de jugar un rato con ellas, sacábamos los carritos de empujar. No ofrecíamos triciclos porque la mayoría de los niños y niñas todavía no podían pedalear. Antes de terminar la jornada, sacábamos el paracaídas que todos hacemos volar arriba y abajo mientras cantábamos una canción.

Como se mencionó anteriormente, seguridad e higiene tenían prioridad, así que para la hora de la salida todos y todas debían tener las manos y la cara lavadas.

Cuando las madres llegaban al salón para recoger a su o sus hijos, había que asegurarse de que cada niño o niña se fuera con su respectiva mamá o papá y se les daba el reporte del día. Si la madre o el abuelo no hablaban inglés, entonces el o ella llevaba el informe a casa, y entonces el padre, que en este caso generalmente es el que hablaba inglés traducía y todos se enteraban de mi mensaje. Muchas veces a través de esta misma forma recibí respuesta y comentarios al respecto. Esta forma de comunicación fue muy útil. Sin embargo la elaboración del referido reporte tomaba también tiempo de clase.

## VI. REFLEXION PEDAGOGICA

En este apartado, describiré lo que pude observar y a veces *discutir* con algunos de los padres y madres de los niños y niñas y las conclusiones a las que llegué.

Mis observaciones revelan que muchos padres y las madres rechazaban, en menor o mayor grado, el currículum y organización de la clase, ya que éstos consideraban que el énfasis en desarrollar habilidades sociales y cognitivas a través de actividades indirectamente dirigidas es sinónimo de juego libre. Algunas madres me indicaron su preferencia por una instrucción más convencional, basada en técnicas tradicionales para aprender el idioma inglés, en el conocimiento de colores, formas y especialmente el alfabeto, de forma tal que aprendieran a escribir su nombre, por ejemplo. En una ocasión, una madre de origen oriental se me acercó por la espalda y rápidamente me preguntó *¿Qué le enseñó a mi hija el día de hoy? ¿Qué hizo mi hija toda la mañana? ¡Yo sólo veo que se la ha pasado jugando!*

Otra mamá me aconsejó: *“trata de enseñarles el abecedario”*. Los padres querían un acercamiento educativo, como en una ocasión me lo comentaron, “más estructurado” y con menos juego.

Pude observar cómo ciertas mamás, al trabajar con su hijo o hija en la mesa de arte, tendían a dominar la actividad indicando de qué color tenían que ser las cosas, y dónde y cómo se debían pegar, de manera que el trabajo quedara perfecto. Cada movimiento del niño o la niña era aceptado o no por la madre. Le hice saber que sus constantes correcciones estaba haciendo de su hijo un niño dependiente y que la idea de la actividad era otra y en ningún momento se buscaba la perfección. La sugerencia tuvo poco efecto y la mamá comenzó a hablar en chino a su hijo de manera que la otra maestra y yo no pudiéramos entender lo que decía. Ella estaba convencida de que su hijo debería aprender inglés a su manera. Sin embargo, otras mamás que llegaban a la clase a visitar a su hijo o hija e interactuaban en una forma menos dirigida, pudieron constatar que el niño o niña comenzaban a expresarse en inglés, ya fuera tratando de contar la historia de un libro, cantando o refiriéndose al material por su nombre en ese idioma.

Una explicación a este conflicto es que muchos padres y madres apoyan la enseñanza del idioma inglés de sus hijos e hijas basándose en otros modelos educativos aplicados a otros adultos, y en otros niños y niñas. Ahora que, como muchos de los padres y madres no hablaban con fluidez el idioma inglés, se sentían poco capacitados, o simplemente delegaban la responsabilidad en la institución educativa. En pocas palabras los padres y las madres deseaban una instrucción más directa porque ellos no la podían ofrecer en casa. Sin embargo, las madres



que permanecieron en el salón y las que gustaban de ir a observar pudieron darse cuenta que, por ejemplo, a la hora del refrigerio se les hacían preguntas a los niños acerca de la comida que derivaba en colores, formas y números. Las madres pudieron ver que los niños y las niñas aprendieron vocabulario al sentarse a jugar en la mesa de la plastilina o de arroz, mientras que, a través de preguntas o demostraciones y simples comentarios, los niños y las niñas desarrollaban habilidades de razonamiento, así como conceptos tales como más grande que y más chico que. Estos padres y madres, antes de entrar al programa, no sabían que ellos podían y debían relacionarse con estas actividades en su idioma materno, aunque de haberlo sabido no estoy segura que ellos lo hubieran hecho porque lo que querían era que sus hijos y sus hijas tuvieran una instrucción formal en inglés y lo aprendieran rápidamente, de manera que cuando entraran al kinder no los colocaran en la clase de ESL.

*The National Association for the Education of Young Children* hace notar el valor que tiene para los niños y niñas el aprender y mejorar su idioma materno antes de aprender un segundo idioma de la siguiente manera:

Children learn best when they are given a context in which to learn, and the knowledge that children acquire in 'their first language can make a second-language input much more comprehensible'(Krashen,1992,p.37). Young children can gain knowledge more easily when they obtain quality instruction through their first language. Children can acquire the necessary language and cognitive skills required to succeed in school when given an appropriate learning environment, one that is tailored meet their needs(National Association for the Education of Young Children & National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education,1990;Bredekamp & Rosegrant, 1992).<sup>7</sup>

Estos padres y madres querían enfrentar a sus hijos e hijas a un medio ambiente escolar similar al que ellos asistieron. Tiempo después se dieron cuenta que no es que un sistema sea mejor que otro, era sólo que estaban aprendiendo también la cultura del salón de clase de las escuelas americanas, ya que el sistema y organización del salón es muy parecido a lo que van a encontrar cuando entren a kinder.

---

<sup>7</sup>The National Association for the Education of Young Children. Promote the Home Language of Children. <http://www.nccrel.org/skrs/areas/issues/students/earlycld/ea4lk23.htm>. INTERNET.3/23/99

Otro punto a tratar con ciertas mamás se relaciona con la edad a la que comienzan a entrenar a los niños y las niñas a ir al baño. En otras culturas se acostumbra que a partir de los 18 meses a los niños y las niñas se les comienza a entrenar a controlar esfínteres. Trasladándolo al salón de clase, implica que muchos niños y niñas mojan su ropa frecuentemente y esto a su vez lleva a una tensión que más adelante provoca que se nieguen a orinar o que, cuando lo hacen, se sientan mal y lloren. También observé que los mandaban sin ropa interior por que así sólo se tienen que quitar el pantalón. A través de la maestra que visita las casas les hacíamos llegar información en donde se dice que los niños y las niñas de esa edad todavía no estaban listos para controlar sus esfínteres. Les recomendamos el uso de la ropa interior por temor a alguna infección que pudieran adquirir en el jardín. Todas nuestras recomendaciones no fueron del todo escuchadas.

#### Disciplina:

Cuando surgía algún conflicto por algún juguete,(que en general teníamos dos de cada uno) me interponía entre los dos niños y desviaba la atención hacia otra actividad. Si esto no surtía efecto y uno de los niños insistía en, por ejemplo, empujar o aventar objetos, entonces lo sentaba en una silla por uno o dos minutos mientras se tranquilizaba, esto es lo que se llama *time-out* (véase anexo). Ciertos padres y madres consideraron esta práctica como blanda y esperaban de mi algo más drástico. Sin embargo, la técnica siempre dio buenos resultados, tanto que a veces cuando ponía a cierto niño en *time out*, los otros niños corrían por sus sillas y se sentaban junto con él.

#### Observancias religiosas:

Dado el carácter multicultural del grupo tenía que estar atenta a las diferentes observancias religiosas que se presentaban a lo largo del año, como por ejemplo durante la semana del Ramadán, los musulmanes adultos no consumen alimentos durante el día y es hasta que se oculta el sol que pueden cocinar y comer. Por este motivo, durante esta temporada se presenta un alto ausentismo de alumnos por que los padres y madres aprovechan el día para dormir y prepararse para la celebración nocturna.

#### Zurdería:

Para la mayoría de las familias de origen oriental la zurdería significaba una desventaja en el proceso de aprendizaje de la escritura y en algunos casos hasta señalar con la mano izquierda se consideraba como mal augurio. En una ocasión detecté huellas de quemaduras en la mano izquierda de una niña de origen hindú causadas por sus propios padres quienes le infringían esta tortura con la intención de evitar que utilizara esta mano. Tiempo después esta circunstancia se

comprobó, por lo que la familia inmediatamente abandonó el programa antes de que las autoridades procedieran judicialmente en contra del padre y la madre.

Estereotipos sexuales:

Como dije anteriormente en uno de los capítulos, la cocina era una de las zonas más populares y a ella acudían niños y niñas. Muchas mamás no gustaban que sus hijos trabajaran en esta zona. Sin embargo conocí una mamá que no impedía que su hijo, al llegar al salón, pidiera un delantal y limpiara la mesa. Después me enteré que sus padres eran dueños de un restaurante chino y que el niño sólo estaba reproduciendo lo que veía hacer a sus padres en su negocio.

Por todo lo anterior, concluyo que:

Algunos de los grupos culturales que participan en estos proyectos poseen valores que chocan con las prácticas y creencias de educación del grupo cultural predominante americano como:

- Interacción con los niños y las niñas: En ciertos grupos, los adultos no entienden cuán importante es el juego y esto lo ven como un medio para “ *echarlos a perder*”. Sin embargo en la mayoría de los preescolares el  *aprender a jugar* es el reto principal.
- Disciplina: Cada cultura tiene un diferente enfoque de la socialización del niño y de la niña, incluyendo el uso de la coerción física los padres y de las madres.
- Expectativa de la escuela y la forma de enseñar: Muchos de los participantes en el programa provienen de países en donde las maestras son más autoritarias que en los Estados Unidos, y el proceso de enseñanza-aprendizaje no es un proceso participativo.
- Impresión acerca del idioma materno: Aprender a hablar inglés es un motivante poderoso para todos y todas las participantes, y en algunos casos están dispuestos a sacrificar el idioma materno con tal de adquirir el idioma inglés lo más rápido posible.

Sin embargo estos desfases culturales también ofrecen ventajas, como las siguientes:

- Actitudes hacia la adquisición del inglés: Es claro que la mayoría de los participantes acuden al centro con el firme propósito de aprender inglés y participar en la sociedad americana. Muchas de estas familias viven en ambientes que no brindan la oportunidad de aprender el idioma. Sin un programa integral como éste, es prácticamente imposible que estas familias tengan acceso a la educación, ya que cualquier curso de inglés es extremadamente caro, así como los centros de desarrollo infantil.
- Actitudes hacia la Educación: La mayoría de participantes en el programa  *Even Start* consideran que la educación es la llave del éxito en los Estados Unidos, tanto para ellos

como para sus hijos. Gracias a esta convicción, ellos están ansiosos de aprender las formas en las que puedan ayudar a sus hijos a aprender el idioma para que después esto les sirva para tener éxito en la escuela.

- Actitudes hacia la cultura del grupo dominante: A pesar de que la mayoría de los participantes quieren preservar su lenguaje nativo y su cultura, todos quieren tener éxito económicamente en el sistema norteamericano tomando como referencia a este grupo.
- Lazos familiares: La mayoría de los grupos culturales representados en este trabajo tienen estructuras familiares elaboradas y fuertes que en el caso de los Estados Unidos. En muchas culturas, el compromiso hacia la familia, las obligaciones y bienestar colectivo tiene más peso que cualquier motivación individual.

Por todo lo anterior las maestras que enfrentan el reto de enseñar a niños y niñas que provienen de diferentes culturas, son presionadas a decidir qué es apropiado o no en la realización del currículum. Las maestras y maestros tienen que reconocer patrones de desarrollo y de conducta equivalentes, ya que estos niños y niñas antes de entrar a la escuela, ya habían aprendido muchas cosas como el idioma materno y socialización. Aunque estos se vean diferentes, son en realidad equivalentes.

Como a continuación se dice:

A developmentally appropriate curriculum can never be standardized in a multicultural community. But thoughtful teachers can use principles of child development to make the new context of school meaningful and to safeguard the self-confidence of children.<sup>8</sup>

Considerando lo anterior, resulta de suma importancia integrar al equipo de trabajo personal sensible y capacitado, sin embargo en la realidad las maestras y maestros que trabajan en centros de desarrollo infantil y programas como éste perciben el salario más bajo que se ofrece en el medio educativo escolar. Una persona a cargo de un grupo percibe un salario de \$ 6.00 la hora, mientras que cualquier trabajador de una famosa cadena de hamburguesas comienza a recibir \$5.50 por hora. Creo que esta es una de las principales razones por las cuales la rotación de personal es alta en todos los centros de desarrollo infantil.

---

<sup>8</sup> ERIC DIGEST. Educating Language Minority Children <http://ericece.org/pubs/digest/1990/bowman90.htm>. INTERNET. 4/25/99

El programa, como muchos centros de este tipo de índole familiar, también recluta como maestras o maestros a padres o madres que participan como alumnos en las actividades del mismo, y en algunos casos se acepta personal que no cuenta con los conocimientos necesarios para el desarrollo del niño y de la niña, ni poseen la sensibilidad para manejar las situaciones que se presentan diariamente en un salón de características multiculturales. También muchas veces este personal recibe los beneficios del sistema *Welfare*. Como dije anteriormente los salarios son muy bajos, por lo que considero que esta no es la mejor forma para que estos padres y madres logren la independencia económica y dejen de recibir ayuda del gobierno.

Por otra parte, si lo que se pretende es crear y aplicar un programa educativo integral que unifique todas las creencias, variedades de lenguaje, dialectos, culturas y orígenes étnicos y sus contribuciones, tendríamos que buscar respuestas en programas bilingües y multiculturales como el *Even Start* de Rush-Henrietta.

Como ha quedado claro a lo largo de este trabajo, la complejidad inherente en los Programas de esta naturaleza, en muchas ocasiones son de difícil aceptación y susceptibles de rechazo y crítica, incluso por lo costoso que resultan, sin embargo, considero que representan un beneficio para la sociedad. Si bien es cierto que pueden resultar difíciles de manejar para las maestras y administradores, sin mencionar a los niños, las niñas y a sus padres y madres, el resultado de enfrentar este reto es el enriquecimiento cultural.

## CONCLUSIONES

Los programas de alfabetización familiar son complejos por naturaleza y se puede afirmar que difieren de acuerdo con las necesidades e intereses de los participantes. La experiencia me enseñó que estos programas ofrecen más posibilidades que los que sólo están dirigidos a adultos y a muchos preescolares regulares.

Al mismo tiempo que trabajé y cuidé de mi hijo, y más tarde de mi hija, tuve la oportunidad de ver y sentir de primera mano cómo afectan a los niños, las niñas y a sus familias los estereotipos acerca de las tradiciones y mitos, así como la falta de sensibilidad cultural de parte de los educadores.

Como pedagoga y desde una perspectiva humanista del proceso enseñanza- aprendizaje, pude analizar y luego diseñar una campaña educativa flexible que pretendió respetar la dignidad de la persona, independientemente de su raza, convicciones políticas, religiosas y nivel socioeconómico-cultural.

Todo lo dicho a lo largo de los capítulos tiene profundas implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un aula con características multiculturales bilingües, que considero no son ajenas a la realidad que vivimos en nuestro país, ya que, si bien en México la problemática derivada del uso de un idioma diferente en las aulas no es representativo, al menos en el medio urbano, la diversidad socioeconómica-cultural a la que se enfrentan los maestros y maestras no es diferente a mis experiencias en el Programa Even-Start.

En este sentido y derivado de la experiencia descrita, me inclino por la creación de una nueva pedagogía que plantee el salón de clase como una comunidad en donde los miembros de éste definan y ajusten continuamente el sentido de la experiencia académica. Un espacio educativo en donde sea una práctica cotidiana el respeto e integración de los valores, creencias, historias y experiencias y que reconozca la influencia que juegan los antecedentes culturales en el proceso de aprendizaje.

Esta pedagogía significa que se deben expandir los conocimientos previos de los estudiantes mas allá de sus experiencias inmediatas, para que por medio de éstas se apropien de un nuevo conocimiento. Esto significa reconocer que el uso del idioma materno y posteriormente el bilingüismo, son parte sustancial del buen funcionamiento de la red social en que la adquisición del conocimiento se encuentra inmerso.

Adicionalmente, esta pedagogía plantea una redefinición del rol que los maestros y maestras deben representar. En este sentido, éstos y éstas deben estar más atentos a los objetivos del

currículo y al grado de instrumentación de éste. Además los maestros y las maestras deben reconocer que la adquisición del contenido planteado en el currículo significa ayudar a los niños y las niñas para que puedan expresar y desarrollar sus habilidades y conocimientos. Para llevar a cabo lo anterior, resulta de gran importancia acondicionar adecuadamente el salón de clase y dotarlo de los equipos apropiados para que en él se presenten tareas sensibles que aseguren el éxito de niños y niñas lingüística y culturalmente diversos.

Por último, las maestras y los maestros deben borrar de sus mentes mitos preconcebidos, en particular aquellos que se refieren a las familias en donde el idioma dominante no es el materno.

Es por esto que no identifiqué un currículo común, pero sí propongo uno que esté centrado en las necesidades de una población multicultural, que provea abundantes y diversas oportunidades para ayudar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, que motive a los estudiantes a tomar riesgos y que reconozca que los errores son necesarios.

Entre más diversa sea la población, el currículo debe dirigir el aprendizaje a través de tareas activas más que pasivas. También el tiempo dedicado a actividades informales debe ser mayor, y debe reconocer que los directivos escolares, los educadores, así como los padres y las madres juegan un papel muy importante.

En resumen, un currículo que responda a la población multicultural bilingüe debe reconocer que el proceso de enseñanza -aprendizaje tiene sus raíces en las experiencias lingüísticas, culturales y en los procesos de comunicación de éstos.

De esta manera, considero que el desarrollo de habilidades dirigido hacia el trabajo multidisciplinario en equipo, me permitieron negociar tanto con los padres y madres de familia, así como con la dirección de la institución, las políticas educativas que pretendí llevar a cabo dentro del salón.

Si bien la pedagogía me proporcionó las herramientas para llevarlo a cabo, como la didáctica, las taxonomías, la organización escolar, la sociología de la educación y conocimientos básicos del desarrollo de la infancia, todo esto no hubiera sido lo suficientemente útil si no estuviera acompañado de una reflexión crítica y una toma de conciencia ante el fenómeno educativo a tratar. Es por esto que el trabajo realizado en esta institución no fue una mera reproducción de las condiciones de una formación social preestablecida.

## ANEXO

- *welfare* .

Concepto del gobierno en donde el estado juega el papel de protector y promotor del bienestar económico y social de los ciudadanos. Se basa en los principios de dar las mismas oportunidades e igualdad en la distribución de la riqueza y bienestar público para aquellos que no les es posible proveerse de las mínimas condiciones de calidad de vida.

En términos generales cubre una variedad de formas de organización social y económica.

Un aspecto fundamental del *welfare* es el seguro social, que encontramos en la mayoría de los países industrializados (por ejemplo en el Reino Unido, personas de la tercera edad, sobrevivientes, discapacitados, y seguro médico en los Estados Unidos). Este seguro es usualmente financiado por contribuciones y tiene el objetivo de proveer de beneficios a las personas y sus familias durante periodos de gran necesidad. El sistema *welfare* también incluye el proveer de educación básica, servicio médico y vivienda (en algunos casos a un costo muy bajo o sin costo alguno).

- *Time out*

El propósito de esta técnica es enseñar a los niños y las niñas a desarrollar habilidades para controlar y poder eliminar conductas inapropiadas. *Time out* no es la primera opción, es el último recurso a utilizar con un niño o niña que está lastimando a otro o que está en peligro de lastimarse así mismo. Su uso, poco frecuente y por un periodo corto de tiempo (no más de dos o tres minutos), da la oportunidad al niño o niña de calmarse después de una situación frustrante.

Esta técnica no pretende humillar y no debe hacer sentir a los niños y las niñas amenazados o con miedo. No debe asignarse un área o silla especial ya que esto sólo reforzará la idea de que es un castigo y motivará la frustración. Mientras transcurre el tiempo el adulto nunca deberá ridiculizar o hacer sentir abandonado al niño o la niña.



## BIBLIOGRAFIA

Cataldo Christine. Infant and toddlers programs a guide to very early childhood education. State University of New York at Buffalo, 1983.244.

Ellsworth, Jeanne y Lynda J. Amems, eds. Critical perspectives on project head start. Revisioning the hope and challenge. State University of New York Press, 1998.352.

Erickson Good, Joan, y Donald R.Omark. Communication assessment of the bilingual bicultural child.issues and guidelines. Baltimore, MD: University Park Press, 1981.373.

García Eugene, et al, eds. Meeting the challenge of linguistic and cultural diversity in early childhood education. Nueva York: Teachers College Press, 1995.191.

Mackey William F y Theodore Andersson eds. Papers from Conferences on Child Language. Bilingualism in early childhood. University of Texas at Austin. Newbury House Publishers/Rowley/Massachusetts, 1977.447.

Pinset Pat, eds. Language and culture, and young children: Developing english in the multi-ethnic nursery and infant school. David Fulton Publishers in association with The Roel Hampton Institute, 1992.138.

Richards, Jack C . Educating second language children. The whole child, the whole currículum, the whole community. Fred Genesee, ed. Cambridge(England):New York: Cambridge University Press, 1994.365.

Trister Dodge Diana, et al. The creative currículum for early childhood. 3 edición. Washington, D.C. Teaching Strategies, Inc, 1992.380

Vera P., John y Vivian M.Horner. Early childhood bilingual education project. Edited by Judith Socolov. New York, Modern Language Association, 1971. 187.

Washington Valora and Ura Jean Oyemade. Project head start. past, present and future trends in the context of family needs. Published by New York: Garland Pub, 1987. 377.

The National Association for the Education of Young Children. <http://www.naeyc.org>. INTERNET. 3/23/99

The National Association for the Education of the Young Children. Promote the home language of children. <http://www.nccrel.org/skrs/areas/issues/students/earlyclde/ea4lk23.htm>. 3/23/99

The ABC's of safe and healthy child.

Care. <http://www.cdc.gov/ncidod/hip/abc/practi>. INTERNET. 3/23/99

Eric L&L Digest. <http://www.cal.org/ericcll/digest/nrcrds04.htm>. INTERNET. 4/25/99

Eric Digest. Educating language minority

Children. <http://ericcece.org/pubs/digest/1990/bowman90.htm>. INTERNET. 4/25/99

National Center for Family Literacy. <http://www.familit.org/fagfl.html>. INTERNET. 3/23/99

Cultural and linguistic differences. model strategies in bilingual

education. <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/used/familylit/litlang.htm>. INTERNET. 3/28/99

Self-awareness of culture.

<http://www.nccrel.org/skrs/areas/issues/students/earlyclde/ea4lk30.htm>. INTERNET. 3/23/99

Three types of information and knowledge.

<http://www.ncrel.org/skrs/areas/issues/students/earlycld/ea4lk30.htm>.INTERNET. 3/28/99

Even Start family literacy program

<http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/used/familylit/cultdiff.htm>.INTERNET. 3/28/99

National center for education statistics.NCES fast

FACTS.<http://nces.ed.gov/fastfacts/03.asp?type=1>.INTERNET.23/05/99

Even Start family literacy program

<http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/used/familylit/cultdiff.htm>.INTERNET. 3/28/99

National evaluation of the Even Start Family literacy program-1998:Future research directions.[http://www.ed.gov/pubs/Even\\_Start/ch4future.html](http://www.ed.gov/pubs/Even_Start/ch4future.html).INTERNET.3/28/99

National Evaluation of The Even Start family literacy program.

<http://www.edgov/offices/OUS/eval/esed/even.html>.INTERNET. 3/28/99

Naturalistic teaching strategies

<http://www.ncrel.org/skrs/areas/issues/students/earlycld/ea4lk45.htm>.INTERNET. 3/28/99

**ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA**