



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**EL ARTE COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO
DE INTELIGENCIAS EN NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR
DEL CENTRO DE LA AMISTAD DEL CERRO DEL JUDÍO,
INSTITUCIÓN DE ASISTENCIA PRIVADA.
UN ESTUDIO DE CASO**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A

MARÍA DE JESÚS LÓPEZ CERVANTES

Asesor: LIC. NORMA GUERRERO ESQUIVEL

Febrero de 2005

m. 340976



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.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: López Coriantes

Ma de Jesús

FECHA: 14-02-05

FIRMA: Ma de Jesús López Coriantes

DEDICATORIAS

En primer lugar a mis padres:
Carmen y José Guadalupe por
su cariño y dedicación.

A mis hermanos: Clara, Martha,
Margarita y David por su apoyo
solidario.

A mis sobrinos: Edith Adriana, Angélica,
Edgar, Alejandro, Jesús David y
Roberto que aunque son unos diablillos
se que me quieren mucho.

A mi queridísimo Alan Sebastián,
sobrino nieto y ahijado por las lecciones
de vida que día con día me da.

A mi "mamis", Justa Sánchez
Velásquez q.e.p.d. que por ser su
nieta mayor siempre tuve para ella
un lugar especial y se que desde
donde se encuentre me está echando
porras.

A los niños y niñas de la "Casa Cuatro" Del Centro de la Amistad del Cerro del Judío del ciclo escolar 2002-2003, protagonistas de este trabajo.

A las maestras Mariana Reyes Nieto y Gloria Ramos Maldonado por su confianza y colaboración en la realización de mi práctica en su grupo.

A mis amigos y amigas que son muchísimos, cada uno representa una energía positiva que me invita a seguir adelante.

AGRADECIMIENTOS

A la Lic. Norma Guerrero Esquivel por el tiempo que dedicó a la asesoría de este trabajo, por sus atinadas recomendaciones, por ser una persona profesional y respetuosa con los otros, pero sobre todo por ser mi amiga.

A la Lic. Mariona Tarragona Roig y al Mtro. Francisco Morales Silva por la lectura de mi tesis.

Al Mtro. Jorge Negrete Fuentes por sus observaciones y recomendaciones que hicieron que mi trabajo luciera mejor, su charla y aprobación me proporcionaron mucha confianza para enfrentar futuros retos.

A la Lic. Sandra Padró Torres por el valioso tiempo que tuvo a bien dedicar para la lectura cuidadosa de mi tesis, por sus sugerencias que dieron solidez a mi trabajo.

A la Educadora Ma. Concepción Arista Alonso, Coordinadora del Centro de la Amistad del Cerro del Judío, que tan amablemente me abrió las puertas de la institución para realizar la práctica con los niños.

A la Lic. Olivia Soriano Cruz quien me facilitó el material para aplicar la metodología con los niños.

A mi querida amiga Yolanda Domínguez González quien leyó varias veces mi trabajo mejorando el estilo y la ortografía, pero además fue una acompañante en este camino de encuentros y desencuentros con la escritura.

A la Lic. Rosaura Saucedo Dávila, amiga entrañable quien con sus consejos e ideas contribuyó para que este sueño se hiciera realidad.

A la Universidad Pedagógica Nacional, institución donde trabajé por las facilidades que me brindó para la realización y culminación de esta tesis.

Í N D I C E

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	
CONDICIONES HISTÓRICAS, SOCIALES Y EDUCATIVAS DEL CENTRO DE LA AMISTAD DEL CERRO DEL JUDÍO, DONDE SE DESARROLLÓ LA EXPERIENCIA.	
1.1 Origen del Centro de la Amistad del Cerro del Judío....	11
1.2 Formación de las educadoras comunitarias en la etapa inicial del proyecto.....	14
1.2.1 Filosofía Montessori.....	14
1.2.2 El método Montessori.....	23
1.2.2.1 Principios del diseño de los materiales Montessori.....	25
1.2.3 Metodología de trabajo comunitario.....	27
1.3 Las condiciones actuales de las educadoras en el Centro de la Amistad	29
1.4 El trabajo con los padres de familia.....	31
1.5 Entorno inmediato.....	35
1.6 El centro Infantil.....	35
1.6.1 Organización del aula.....	36
1.6.2 Dinámica de trabajo en el aula	39
1.6.2.1 Algunas características de los niños....	39
1.6.3 Rutina de trabajo.....	41
1.7 Inteligencias que se propician en la escuela.....	42
1.8 Inteligencias que se promueven desde casa.....	43

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-METOLÓGICA Y EL PROGRAMA *dia*

2.1	Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.....	47
2.1.1	Prerrequisitos o condiciones para la aceptación de las inteligencias	51
2.1.2	La mente en el marco de la Teoría de las Inteligencias Múltiples.....	57
2.1.3	Las siete inteligencias propuestas por Gardner....	58
2.1.4	Crecimiento natural de una inteligencia: una trayectoria evolutiva.....	65
2.2	Reuven Feuerstein: Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado.....	68
2.2.1	Criterios de las interacciones que se establecen en la experiencia de aprendizaje mediado.	74
2.2.2	Categorías de la experiencia de aprendizaje mediado.....	80
2.2.3	Posibles barreras para que se realice la modificabilidad cognitiva.....	88
2.2.3.1	La etiología.....	88
2.2.3.2	Periodos críticos del desarrollo humano	89
2.2.3.3	La severidad de la condición del individuo....	90
2.3	Programa de Desarrollo de Inteligencias a través del Arte (<i>dia</i>).....	90
2.3.1	Principios del Programa <i>dia</i>	93
2.3.2	Habilidades que fomenta el Programa <i>dia</i>	96
2.4	Importancia del arte en el desarrollo de las inteligencias...	99

CAPÍTULO III

EXPERIENCIA DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA *día* EN EL CENTRO DE LA AMISTAD DEL CERRO DEL JUDÍO.

3.1	La experiencia.....	101
3.1.1	Reunión de planeación.....	101
3.1.2	Rutina de un día de trabajo en la "Casa 4" del "Centro de la Amistad del Cerro del Judío"	103
3.1.3	La aplicación del programa.....	107
3.1.3.1	La clase <i>día</i> en el Centro de la Amistad del Cerro del Judío.....	107
3.1.4	Valoración de la experiencia.....	111
3.1.4.1	Análisis de la práctica.....	113
3.1.4.2	La participación de los niños.....	119
3.1.4.3	Desarrollo de las habilidades.....	120
3.1.4.4	Relación con las educadoras.....	124
	Conclusiones.....	129
	Recomendaciones.....	137
	Bibliografía.....	140
	Anexos	142

INTRODUCCIÓN

En la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco participo en un programa de formación de profesores de educación básica llamado "Transformación de la Educación Básica desde la Escuela" (TEBES).

TEBES se crea en el año de 1996 por iniciativa de un grupo de maestros de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, ellos invitaron a maestros de educación básica de la Ciudad de México y del interior del país para que participaran en el programa, hubo maestros que se integraron al inicio de éste, algunos ya concluyeron sus proyectos e iniciaron otros, algunos se han retirado y otros más se han integrado últimamente, en la actualidad el Proyecto TEBES está integrado por profesores de catorce estados del país.

TEBES es un programa interinstitucional formado por maestros que con su iniciativa y trabajo pretenden transformar las prácticas reales en las escuelas, favorecen la formación permanente de los participantes y producen saber pedagógico sobre la docencia con esta propuesta se promueve el desarrollo profesional, tanto de los profesores de educación básica, como de los asesores o facilitadores de los colectivos de profesores.

Los profesores que integramos el programa TEBES participamos también a nivel internacional manteniendo comunicación e intercambio académico con redes de colectivos de maestros en otros países como España, Colombia, Argentina, Brasil y otros.

En el Año de 1999 organizamos y llevamos a cabo el II Encuentro Iberoamericano de Colectivos de Profesores que hacen Investigación desde sus Escuelas, en Oaxtepec, Morelos, participaron seiscientos profesores de México, España, Colombia, Brasil, Argentina, Puerto Rico y Venezuela, entre otros las actividades

que se realizaron fueron de intercambio de experiencias académicas, de investigación en el aula y de formación entre pares, se llevaron a cabo talleres y eventos culturales.

En julio de 2001 se realizó el III Encuentro Iberoamericano de Colectivos de Profesores en Santa Martha, Colombia, en éste participamos cuarenta y cinco profesores de TEBES llevando productos de los trabajos que se realizan en los respectivos colectivos de profesores para intercambiar con maestros de otros países que comparten las mismas preocupaciones académicas.

En julio de 2005 se realizará en Brasil el IV Encuentro Iberoamericano de maestros, colectivos de profesores y redes de maestros que hacen investigación desde sus escuelas para el cual nos estamos preparando.

Participar en un programa que promueve la formación permanente de los profesores invita a sus integrantes a adquirir elementos que consoliden su preparación como formadores de profesores de educación básica, esto nos estimula para buscar alternativas de formación académica para realizar mejor nuestro trabajo en la búsqueda de programas de formación me encontré con la convocatoria para participar en el "Diplomado para Formadores de Maestros *día* impartido por La Vaca Independiente, institución privada dedicada a la promoción del arte, la cultura y la educación mismo que comprendió del 2 de octubre de 2001 al 30 de abril de 2002 con una duración de 100 horas teórico prácticas.

Para acreditarlo fue necesario un mínimo de 80% de asistencia para cubrir la parte teórica con relación a la práctica se aplicó la metodología del programa a niños de 5° grado de primaria durante 15 horas, una hora por semana se impartió también un taller de 15 horas para adultos, en este caso mi participación fue en el Museo del Papalote, capacitando a jóvenes que trabajaban como guías.

El Programa *día* consiste en la observación de obras de arte (reproducciones de pintura y fotografía)[•], se discute y dialoga sobre lo que muestran las imágenes, esto promueve el desarrollo de habilidades. En esta dinámica grupal el maestro actúa como guía, concede a sus alumnos la posibilidad de expresarse libremente y discutir acerca de lo que observan, piensan y sienten respecto de las imágenes.

Al término del diplomado consideré la posibilidad de llevar a cabo un proyecto en educación preescolar y así lo manifesté a las personas que lo impartieron en La Vaca Independiente, ellas aprobaron con agrado mi iniciativa, tuvimos pláticas preliminares para ponernos de acuerdo y plantear los propósitos que se tenían desde ambas partes. A partir de estas entrevistas yo sentía que había algo que no me dejaba satisfecha desde el planteamiento que ellas hacían, pues pensaban llevar a cabo una investigación con maestras de educación preescolar del jardín de niños anexo a la Normal de Educadoras, se tenía planeado dar un entrenamiento a las educadoras por un tiempo determinado para que ellas aplicaran la metodología a los niños de sus grupos, el equipo investigador, del que yo formaría parte, cuidarla por medio de monitoreo o supervisión que las maestras aplicaran "correctamente" la metodología. A partir de los resultados se harían un adecuaciones al programa que actualmente se imparte a niños de primaria para poderlo ofrecer a escuelas de educación preescolar.

Uno de mis objetivos en este proyecto y para ser congruente con el trabajo que llevo a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, era compartir la experiencia de la aplicación de la metodología con la maestra como una posibilidad de trabajo conjunto.

Al plantear esto al equipo de la Vaca Independiente y decirles que las maestras desde su práctica profesional podrían hacer aportaciones importantes para la

• La Vaca Independiente seleccionó 76 láminas para el primer nivel, que está dirigido a niños de 4° grado de primaria, algunas de estas obras se utilizaron para este proyecto.

adecuación del programa para el nivel de educación preescolar, respondieron que lo importante era que la metodología se aplicara bien.

Ante la clara postura de las personas de la Vaca Independiente que llevarían a cabo la investigación corroboré la diferencia de enfoque que existía entre su propuesta y la mía con relación a la participación de las maestras, mientras que el Proyecto TEBES considera que los maestros son portadores de saberes pedagógicos con los que pueden participar y contribuir con las diversas propuestas de formación que les sean ofertadas, el Programa *dia* por su parte se plantea capacitarlos para la aplicación de la metodología.

Cuando observé que debía ajustarme a los lineamientos que se planteaban desde el equipo de la Vaca Independiente para llevar a cabo la investigación, decidí hacer mi trabajo por cuenta propia.

Inicié por visitar jardines de niños oficiales, entre ellos fui al Jardín de Niños "Vasco de Quiroga" ubicado en Santa Fe, Delegación Álvaro Obregón, me entrevisté con la Directora, le expuse la intención de desarrollar un proyecto de investigación, ella aceptó, me pidió que lo comentara con las educadoras, a ellas les pareció interesante la propuesta y también aceptaron.

Aquí me enfrenté con el problema de la burocracia, fue sumamente difícil conseguir los permisos correspondientes para que la supervisión diera su visto bueno con el objeto de que pudiera entrar al jardín y desarrollar el proyecto, no podía esperar más, el ciclo escolar avanzaba y yo no podía iniciar.

Al comentarlo con la maestra Norma Guerrero Esquivel (asesora del proyecto) me sugirió ponerme en contacto con la educadora comunitaria Concepción Arista, que coordina el Centro de la Amistad del Cerro del Judío, Comunidad Educativa Montessori de 1 a 6 años, Institución de Asistencia Privada.

Explicué a la maestra Concepción la intención de llevar a cabo el proyecto destacando los propósitos que pretendía y los beneficios que recibirían los niños, las educadoras, la comunidad escolar en general y yo.

La aceptación por parte de la coordinadora del centro infantil comunitario fue inmediata, esto me agradó por encontrar un espacio donde desarrollar mi trabajo, pero sobre todo me impactó positivamente el ver la apertura que tienen las instituciones que son de carácter oficial.

Me costó trabajo decidir entre la aplicación de la metodología a los niños o la formación de las educadoras en el Programa *dia*, mi primera intención era formar un grupo de maestras de educación preescolar que quisieran conocer la metodología, el trabajo con las maestras o con los niños me aportarían muchos conocimientos, para tomar la decisión el tiempo fue un factor determinante y opté por llevar a cabo mi proyecto con los niños.

En el Centro de la Amistad del Cerro del Judío se trabaja con el método Montessori como principal base metodológica, dicho método privilegia el trabajo individual de los niños, me pareció un logro importante que me dieran la oportunidad de trabajar con ellos ya que la aplicación del Programa *dia* se plantea como una actividad grupal.

La decisión de trabajar directamente con los niños no descartó la posibilidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo con las educadoras como una oportunidad de formación entre ellas y yo.

Para iniciar la construcción del proyecto hice una revisión preliminar de bibliografía y de proyectos afines con lo que yo estaba realizando, en esta revisión el panorama que se me presentaba era muy amplio, fue así que empecé a delimitar el objeto de estudio y a acercarme a la metodología de investigación que utilizaría.

Desde que vi la convocatoria del diplomado para formadores del Programa *dia me* llamó mucho la atención la descripción de desarrollo de inteligencias a través del arte, y pensé, por qué inteligencias y no inteligencia, como estamos acostumbrados, al acercarme a la teoría de Howard Gardner encontré que él plantea que el ser humano al nacer viene dotado de una serie de inteligencias que están determinadas genéticamente, de acuerdo al medio sociocultural en que crece el individuo se encuentra con estímulos que favorecen el desarrollo de determinadas inteligencias, si el medio es pobre en estímulos el individuo se verá poco favorecido con relación al desarrollo de inteligencias, si el medio es rico en estímulos tendrá un mejor desarrollo.

Al ingresar a la escuela el niño encuentra una cantidad de estímulos que van a acrecentar el desarrollo de algunas inteligencias y van a ser detonador de otras. De acuerdo al sistema escolar y los objetivos que persiga cada escuela serán las inteligencias que se verán favorecidas con mayor o menor fuerza.

La metodología sobre la que se trabajó fue un estudio de caso, se dice que:

"Un estudio de caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. La única exigencia es que posea un límite físico o social que le confiera entidad. En el entorno educativo un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa, etc., pueden constituir casos potenciales objeto de estudio".¹

Este proyecto está delimitado físicamente, se trabajó con un grupo de 26 niños de 4 a 6 años de edad, del "Centro de la Amistad del Cerro del Judío, Institución de Asistencia Privada", el Programa de Desarrollo de Inteligencias a través del Arte

¹ RODRÍGUEZ Gómez, Gregorio et al. Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. 2ª Edición, 1999. Málaga, España. p. 92.

(*dia*), se aplicó del mes de noviembre del año 2002 al mes de junio de 2003, una vez por semana.

Se considera un caso intrínseco, ya que lo que se pretendía era alcanzar una mejor comprensión del caso concreto. No se trataba de elegir un caso determinado porque fuera representativo de otros, o porque ilustrara un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí mismo era de interés.

"Lo que caracteriza al estudio de caso es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas. El estudio de caso facilita la comprensión del lector del fenómeno que se está estudiando. Puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que ya se sabe".²

Los objetivos de este proyecto fueron:

- Profundizar en la comprensión de los fundamentos teóricos Programa *dia* por medio de la aplicación de la metodología en un contexto particular y un periodo limitado.
- Llevar los beneficios del programa a niños en edad preescolar.
- Compartir la experiencia de la aplicación de la metodología con la maestra como una posibilidad de trabajo conjunto.
- Poder ofrecer algunas sugerencias para la adecuación del Programa *dia* a niños en edad preescolar.

Este trabajo se divide en cuatro capítulos, el primer capítulo trata los siguientes aspectos:

² Ibid. p. 98.

Por tratarse de un estudio de caso se hace una contextualización para ubicar las características del centro infantil y las condiciones en que se desarrolló la experiencia.

El centro donde se desarrolló la experiencia no es un jardín de niños convencional, se trata de un centro comunitario que surgió en un contexto de lucha social por la obtención de servicios de urbanización en la colonia del Cerro del Judío por esta condición me pareció pertinente revisar los antecedentes históricos del mismo.

La formación de las educadoras en su etapa inicial era fundamental, ellas eran mujeres jóvenes, madres de familia o hermanas de niños pequeños con experiencia en la crianza de éstos, que formaban parte de la comunidad pero que no contaban con estudios de normal u otros.

A más de 25 años de la creación del centro infantil las condiciones y relaciones que se establecen entre las educadoras y las autoridades han cambiado, me parece importante mencionar la situación actual.

El trabajo con padres de familia es una preocupación que se aprecia desde el origen del centro hasta la actualidad, igual que la formación de las educadoras, la de padres ha cambiado desde el inicio hasta el momento actual.

Se hace una descripción física del centro infantil y las condiciones actuales del contexto social inmediato, se habla de las relaciones pedagógicas que se establecen en el aula.

Para finalizar el capítulo hablo de las inteligencias que se propician en la escuela y en la casa de acuerdo a los estímulos que se presentan a los niños.

En el capítulo II se presentan como referentes teóricos la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y de Reuven Feuerstein la teoría de la Modificabilidad Cognitiva estructural, sobre éstas se sustenta teórica y metodológicamente el Programa de Desarrollo de Inteligencias a Través de Arte, se describe también, el programa y las interacciones que se establecen para el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, lingüísticas y emocionales.

En el capítulo III se habla de la experiencia, de las condiciones en que ésta se desarrolló, se presentan los resultados a los que se llegó a partir de una valoración que se hizo incluyendo la participación de los niños y de las educadoras.

Al final se presentan las conclusiones que se obtuvieron a partir de este trabajo y las recomendaciones que se pueden hacer considerando los resultados del trabajo.

CAPÍTULO I

CONDICIONES HISTÓRICAS, SOCIALES Y EDUCATIVAS DEL CENTRO DE LA AMISTAD DEL CERRO DEL JUDÍO, DONDE SE DESARROLLÓ LA EXPERIENCIA.

Los aspectos que considero en este apartado me parecen de fundamental importancia por tratarse de un centro infantil no convencional. El proyecto nace en un contexto de lucha social por la obtención de servicios de urbanización para la colonia, dentro del cual una de las necesidades era la atención educativa a niños en edad de 0 a 6 años.

La formación de las educadoras comunitarias encierra particularidades, desde su origen, el trabajo con padres de familia es importante para guardar cierta congruencia con los propósitos del proyecto educativo y los valores que se promueven en casa.

Es relevante hablar del entorno inmediato a la escuela, del centro infantil en la actualidad, ya que, a más de 25 años de su fundación las condiciones sociales han cambiado, las relaciones en el mismo centro se han modificado.

Hablo de la organización del aula en forma particular. El trabajo que se realizó tuvo como destinatarios a los niños mayores del centro, menciono algunas de sus características.

Para finalizar, expongo el tipo de inteligencias que desde el centro infantil se propician y, a partir de los estímulos que los niños tienen en casa, qué inteligencias se ven favorecidas.

1.1 Origen del Centro de la Amistad del Cerro del Judío.

El Centro infantil surge en 1974 como parte de un proyecto político, social y religioso más amplio ligado a un grupo de jesuitas que trabajaba en la colonia del Cerro del Judío, al sur de la Ciudad de México, en la Delegación Magdalena Contreras. Los jesuitas promovían la creación de Comunidades Eclesiales de Base a través de grupos organizados en la misma comunidad y de grupos externos comprometidos con los sectores populares.

“Se llama Cerro del Judío porque -cuentan los habitantes- una familia de judíos acostumbraba subir al cerro a observar piedras arqueológicas que se ubican en la zona y los ejidatarios empezaron a llamar el “Cerro del Judío”, originalmente se llamaba el Cerro del Venado, éste era un ejido de tierras para cultivo y en 1974 fue expropiado a favor de la Comisión para la Regularización de Tenencia de la Tierra y se empieza a poblar con población migrante que viene del campo a la ciudad con la expectativa de mejorar sus condiciones de vida, principalmente de los estados de Oaxaca, Michoacán y Guanajuato aunque también, con población del propio Distrito Federal que fue expulsado a vivir en las orillas de la ciudad”³

Estos grupos se organizaban entre sí para demandar los servicios básicos de luz, drenaje, agua potable, pavimentación, regularización de terrenos, atención a la salud y a la educación.

“Las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs), nacieron en los años setenta en Brasil en diócesis pobres y se multiplicaron hacia otros países como Perú, Chile, Ecuador, México como respuesta al modelo eclesial tradicional que concebía a los pobres seres ignorantes, objetos de enseñanza y asistencia caritativa. Con el Concilio Vaticano II. Entre 1962 y 1965, se trazaron los rasgos que identificarían a la iglesia con las causas de los pobres. Más tarde, la Iglesia Latinoamericana inició

³ RUIZ, Muñoz, Ma. Mercedes. Imbricaciones de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: dos estudios de caso. Tesis CINVESTAV, DIE, IPN. 2000, p. 104

en 1968 en Medellín, Colombia, la puesta en práctica de una nueva forma de relación con el pueblo pobre y oprimido. Los obispos significaron a las CEBs como una célula inicial de estructuración eclesial, foco de evangelización y actualmente factor primordial de promoción humana y de desarrollo" ⁴

México no quedó fuera de este movimiento, se localizan experiencias importantes tanto en el medio rural como en zonas marginadas del Distrito Federal.

*"En nuestro país se ubican en tres momentos históricos del proceso de las CEBs: de 1968-1973 surgen las primeras iniciativas como comunidades religiosas insertas en medios populares, brotan gérmenes de la opción por los pobres, el análisis de la realidad, el compromiso de transformar la sociedad y la iglesia, la centralidad en la lectura de la Biblia y el trabajo comunitario; de 1974-1980 las CEBs se impulsan en los pueblos campesinos y en las colonias populares de la periferia de las ciudades, surgen grupos de promoción social: cajas de ahorros, cooperativas de consumo, grupos de salud, entre otros servicios, de 1981-1991 el proceso de las CEBs se expande a más de 40 diócesis a lo largo del país".*⁵

Las CEBs llevaban a cabo su trabajo en la comunidad del Cerro del Judío en dos formas: en el análisis de la realidad y la reflexión teológica de la realidad, para esta última toman los siguientes elementos: La Sagrada Escritura, el Magisterio de la Iglesia y la Teología de la Liberación.

*"...la teología de la liberación como una posición progresista de los clérigos católicos señala la necesidad de una reforma urgente de los pueblos de América Latina, al ejercer su apostolado de fe, esperanza y compromiso con el cambio social y con las necesidades de los pueblos. Su postura en el campo educativo se relaciona con la educación liberadora de Freire y la postura de Montessori para los pobres que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo".*⁶

⁴ Ibid pp. 79-80.

⁵ Idem.

⁶ Idem.

Ana Mary Cazares, quien se había formado como Guía Montessori en Italia y Perú, se vincula al trabajo pastoral que realiza la comunidad de jesuitas en el Cerro del Judío. Inicia su labor con mujeres de la comunidad estudiando la Biblia e impartiendo clases de cocina, decide fundar la "Casa de los Niños" con la idea de llevar el sistema Montessori a los grupos más necesitados, pensando que éste era para todos los niños y no solamente para los grupos privilegiados. Instala su vivienda en la colonia. La fundadora renta un cuarto modesto (las casas en su mayoría eran de láminas de cartón) invita a mujeres jóvenes con experiencia en el cuidado y la atención de niños pequeños, ya fuera como madres de familia o como hermanas mayores que se dedicaban al cuidado de sus hermanos pequeños para formarlas como educadoras populares, para ella era fundamental que las mujeres tuvieran la disposición y el deseo de aprender y de servir al otro.

Inicia su proyecto con mujeres de la colonia, las prepara para trabajar con los niños, juntas elaboraron el primer material Montessori, con objetos de reuso y material reciclado, compraron madera para que los papás les ayudaran a hacer mesas y sillas, hicieron visitas a la comunidad para platicar con las madres de familia explicándoles en qué consistía el proyecto, hablándoles de la importancia que tenía el trabajo educativo con niños pequeños, invitándolas a participar en el trabajo para que observaran el desarrollo de los niños, esto inició en enero de 1974, para septiembre de ese mismo año ya estaban trabajando con 18 niños y se había constituido un patronato.

Desde el inicio se ve la preocupación por involucrar a los padres (varones) en las actividades del centro.

El proyecto toma fuerza por la necesidad que tenían las mujeres de contar con un espacio para la atención de sus hijos pequeños, se partió de una necesidad sentida de los habitantes de la comunidad.

1.2 Formación de las educadoras comunitarias en la etapa inicial del proyecto.

La formación que impartía Ana Mary a las educadoras populares consistía en:

1.2.1 Filosofía Montessori.

El término de filosofía en este trabajo se entiende en el marco del modelo pedagógico propuesto por María Montessori.

La filosofía Montessori establece dos condiciones para que la vida psíquica del niño logre su desarrollo potencial:

- a) El niño depende de una relación integral con su medio ambiente, tanto con las cosas como con las personas que se encuentran en él. Sólo a través de esta interacción puede llegar a una comprensión de sí mismo y los límites de su universo y, por lo tanto, lograr una integración de su personalidad.
- b) El niño requiere de libertad. Si se le ha dado la clave de su propia personalidad y es gobernado por sus propias leyes de desarrollo, está en posesión de poderes únicos y sumamente delicados, que sólo pueden surgir a través de la libertad.

Montessori consideraba que la relación que se establece entre el crecimiento psíquico del niño y la libre interacción dentro de su medio ambiente era un resultado natural de su unidad física y mental. Afirmaba que el pleno desarrollo de los poderes psíquicos no era posible sin actividad física.

"A través de su observación del niño, la doctora Montessori llegó a convencerse de que éste posee una intensa motivación hacia su propia autoconstrucción. Su pleno desarrollo es su meta final y única en la vida, y él

*trata espontáneamente de alcanzar esa meta a través de la comprensión de su medio ambiente*⁷

Para explicar la autoconstrucción del niño, María Montessori llegó a la conclusión de que debía poseer dentro de sí, desde antes de nacer, un patrón para desenvolverse psíquicamente.

A pesar de que el niño cuenta con un patrón psíquico predeterminado que guía sus esfuerzos hacia la madurez, y una urgencia vital de lograrla, él no hereda modelos ya establecidos de comportamiento que garanticen su éxito, él debe desarrollar sus propios poderes para reaccionar ante la vida, se le han dado "sensibilidades creativas" especiales para ayudarlo a realizar su difícil tarea. Dichas sensibilidades internas le permiten escoger de su complejo medio ambiente aquello que es adecuado y necesario para su crecimiento. Toda la vida psíquica del niño descansa sobre la base que tales sensibilidades hacen posible.

Dichas facultades o ayudas transitorias existen solamente en la niñez, y no dan señales de su existencia en la misma forma después de los seis años.

Montessori identificó dos de esas ayudas internas del desarrollo del niño: los Periodos Sensibles y la Mente Absorbente.

"Los Periodos Sensibles son bloques de tiempo en la vida de un niño, en los que él está absorto ante una característica de su medio ambiente, con exclusión de todos los demás. Aparecen en el individuo como "un intenso interés de repetir ciertos actos extensamente, sin ninguna razón evidente, hasta que -debido a esa repetición-, una función física aparece de repente con fuerza explosiva", la vitalidad interior y la alegría especial que el niño manifiesta durante esos periodos resultan de su intenso deseo de hacer contacto con su

⁷ POLK, Lillad Paula. Un enfoque moderno al método Montessori. Edit. Diana, México, 1977. p.59

*mundo. Es el amor a su medio ambiente lo que obliga a ese contacto. Ese amor no es una reacción emocional, sino intelectual y espiritual.*⁸

Si se le impide al niño que siga el interés de cualquier Período Sensible determinado, su oportunidad para lograr una conquista natural se pierde para siempre.

*"La doctora Montessori observó Periodos Sensibles en la vida del niño, relacionados con la necesidad de orden en su medio ambiente, el uso de las manos y la lengua, el desarrollo del caminar, una fascinación con los objetos diminutos y desarrollados, y una etapa de inmenso interés social"*⁹

El orden es el primer Periodo Sensible en aparecer. Se manifiesta tempranamente en el primer año de vida, incluso en los primeros meses y continúa a través del segundo año.

*"El amor del niño por el orden está basado en una necesidad vital de un medio ambiente preciso y determinado. Sólo en tal medio ambiente puede el niño clasificar sus percepciones, y, por tanto formarse una estructura conceptual interna con la cual pueda comprender a su mundo y tratar con él. No son los objetos en su lugar lo que él está identificado a través de su sensibilidad especial al orden, sino la relación entre los objetos."*¹⁰

Un segundo Período Sensible aparece como un deseo de explorar el medio ambiente con la lengua y las manos. A través del gusto y el tacto el niño absorbe las cualidades de los objetos en su medio ambiente y trata de actuar sobre ellos. Y lo que es igualmente importante es que a través de esta actividad sensorial y motora es como las estructuras neurológicas se desarrollan para el lenguaje. *"La doctora Montessori llegó a la conclusión, por*

⁸ Idem.

⁹ Idem.

¹⁰ Idem.

lo tanto, de que la lengua, que el hombre usa para hablar, y las manos, que emplea para trabajar, están más íntimamente relacionados con su inteligencia que cualquier otra parte del cuerpo. Se refería a ellas como los "instrumentos de la inteligencia del hombre".¹¹

El Período Sensible para caminar es probablemente el que el adulto identifica más fácilmente "la Doctora Montessori consideraba esta época como un segundo nacimiento, ya que anunciaba su transformación de ser desvalido a activo."¹²

Un cuarto Período Sensible involucra un intenso interés por los objetos tan diminutos que pueden escapar por completo a nuestra atención.

Un quinto Período Sensible es revelado mediante un intenso interés por los aspectos sociales de la vida. El niño llega a involucrarse profundamente en la comprensión de los derechos civiles de los demás, y en establecer una comunidad con ellos. Trata de aprender buenos modales, y de servir a otros así como a sí mismo. El interés social se manifiesta primero como una actividad observadora y se convierte más tarde en un deseo de tener un contacto más activo con los demás.

Los Períodos Sensibles describen el patrón que el niño sigue para obtener el conocimiento sobre su medio ambiente. el fenómeno de la Mente Absorbente explica la calidad y el proceso mediante el cual él se ubica y consigue este conocimiento.

La Mente Absorbente permite una absorción inconsciente del medio ambiente mediante un estado preconsciente especial de la mente. A través de este proceso el niño incorpora el conocimiento de su vida psíquica.

¹¹ Idem.

¹² Ibid. p.61

"La filosofía Montessori afirma, entonces, que el niño contiene un "embrión espiritual" o patrón de desarrollo psíquico desde antes de nacer. Deben existir dos condiciones: una relación integral con el medio ambiente y libertad para el pequeño, para que ese embrión se desarrolle de acuerdo a su plan. La meta del niño es desarrollarse en esa forma, y él está motivado intrínsecamente hacia dicha meta, con una intensidad inigualable en toda la creación. Ya que debe crearse a sí mismo a partir de estructuras psíquicas no desarrolladas se le han dado auxiliares especiales internos para esa tarea: los Períodos Sensibles y la Mente absorbente. Los principios de las leyes naturales que gobiernan el crecimiento psíquico del niño sólo se manifiestan a través del proceso de desarrollo. Al dar a los pequeños de la Casa dei Bambini un medio ambiente libre en el cual actuar, la Doctora Montessori pudo observar esas leyes naturales operando en los niños y comenzar a identificarlos."¹³

Las leyes que ella observó a través del trabajo con los niños son:

- Una de las más importantes es la ley del trabajo representa un instinto vital, ya que sin trabajo su personalidad no puede organizarse y se desvía de las líneas normales de construcción. Montessori cree que el hombre se construye a sí mismo a través del trabajo.
- Un segundo principio es la ley de la independencia. De acuerdo a este principio el desarrollo del niño toma la forma de un impulso hacia una independencia cada vez mayor. "El pequeño utiliza esa independencia para escuchar a su propio guía interno respecto a los actos que pueden ser útiles para él."¹⁴

¹³ Ibid. pp. 63, 64

¹⁴ Ibid. p.65

- El tercer principio involucra el poder de la atención. En cierta etapa de su desarrollo, el niño comienza a dirigir su atención hacia objetos particulares dentro de su medio ambiente, con una intensidad y un interés jamás vistos anteriormente. "Lo esencial es que la tarea despierte tal interés que involucre la personalidad entera del niño". Este no es el punto de llegada, sino el de partida ya que el niño utiliza su nueva capacidad para concentrarse, para consolidar y desarrollar su personalidad. En un principio, se sentirá atraído hacia los materiales, tales como los colores brillantes. Sin embargo, a medida que adquiere más experiencia, va acumulando un conocimiento interno de lo "conocido", que despierta entonces expectación e interés por la novedad desconocida.

Después de que la coordinación interna es establecida mediante la capacidad del niño para una atención y concentración prolongadas, un cuarto principio psíquico que involucra la voluntad es revelado. El desarrollo de la voluntad es un lento proceso que evoluciona a través de una continua actividad en relación con el medio ambiente. El niño elige una tarea y después inhibe sus impulsos hacia movimientos ajenos a ella. La formación interna de la voluntad se desarrolla gradualmente a través de esta adaptación a los límites de una tarea elegida. La decisión y la acción son entonces las bases para el desarrollo de la voluntad del niño.

Montessori observó tres etapas en el desarrollo de la voluntad del niño:

- En el primero el niño comienza a repetir una actividad, dicha repetición ocurre después de que su atención ha sido polarizada y de que él ha logrado cierto grado de concentración en uno de los ejercicios.

- El segundo consiste en que el niño comienza espontáneamente a elegir la autodisciplina como una forma de vida. En esta etapa el niño hace un uso creativo de sus capacidades, acepta la responsabilidad de sus propios actos y se sujeta a los límites de la realidad.

- El tercero tiene que ver con el poder de obedecer. Este poder es un fenómeno natural y se manifiesta espontánea e inesperadamente al final de un largo proceso de maduración.

Para poder seguir este pensamiento, es necesario comprender que la fuente de la voluntad en la filosofía Montessori no es como una fuerza independiente, sino como procedente de un gran poder u "horme" universal, el "horme" es definido como una energía vital para realizar una actividad con propósito.

Cuando se alcanza la etapa final del desarrollo de la voluntad, aparece la obediencia la que hace posible la continuación de la vida y la sociedad humanas.

*"Cuando la filosofía Montessori habla de obediencia, se refiere a una característica natural del ser humano. Esa característica debe convertirse en una obediencia controlada o inteligente, en una cooperación con las fuerzas de la vida y la naturaleza, de las cuales depende la supervivencia de la existencia y de la sociedad humana"*¹⁵

- Un quinto principio es el desarrollo de la inteligencia *"la inteligencia es definida como la suma de aquellas actividades reflejas y asociativas o reproductoras que permiten a la mente construirse a sí misma, poniéndola en relación con el medio ambiente."*¹⁶

¹⁵ Ibid. p. 70

¹⁶ Ibid. p. 71

*"El comienzo del desarrollo intelectual es la conciencia de la diferencia o distinción en el medio ambiente. El niño obtiene esas percepciones a través de sus sentidos, y después debe organizarlas en una disposición ordenada dentro de su mente."*¹⁷

- Una sexta ley natural gobierna el desarrollo de la imaginación y la creatividad infantil. Estos son poderes innatos en el niño que se desarrollan a medida que sus capacidades mentales se establecen a través de su interacción con el medio ambiente. Éste debe ser bello y armonioso en sí y estar basado en la realidad para que el niño pueda organizar sus perfecciones del mismo.

*"Cuando ha desarrollado percepciones realistas y ordenadas de la vida a su alrededor, el niño es incapaz de hacer hincapié en los procesos necesarios para los esfuerzos creativos. Él "abstrae" las características dominantes de las cosas, por lo tanto logra asociar sus imágenes y conservarlas en el primer plano de la conciencia"*¹⁸. María Montessori reafirmó el hecho de que esta capacidad selectiva requiere tres cualidades:

- ❖ Un importante nivel de atención y concentración que aparecen prácticamente como una forma de meditación.
- ❖ Una considerable autonomía e independencia de juicio.
- ❖ Una fe expectante que permanece abierta a la verdad y a la realidad.

¹⁷ Idem.

¹⁸ Ibid. p. 72

Como ya se mencionó antes, además de un ambiente de belleza, orden y realidad Montessori se dio cuenta que el niño necesita libertad para desarrollar creatividad, libertad para solucionar lo que le atraiga en su medio ambiente, para relacionarse con él sin interrupciones y por tanto tiempo como él quiera, para descubrir soluciones e ideas y elegir su respuesta por su propia cuenta y para comunicarse y compartir sus descubrimientos con otros niños a su propia voluntad.

- Un séptimo principio psíquico se relaciona con el desarrollo de la vida emocional y espiritual del niño *"la doctora Montessori creía que el niño posee dentro de él desde el nacimiento, los sentidos que responden a su medio ambiente emocional y espiritual, y, por lo tanto, desarrollan su capacidad para amar y para comprender sus respuestas hacia los otros y hacia Dios"*¹⁹

Para lograr la madurez emocional y espiritual, el niño debe desarrollar no sólo su capacidad interna para amar, sino también su sentido moral. Montessori consideraba que éste era un sentido interno presente desde el nacimiento. Para que tenga lugar el desarrollo del sentido moral, el niño necesita un medio ambiente en el cual el bien y el mal estén claramente diferenciados.

- El octavo principio psíquico está relacionado con las etapas de crecimiento de un niño. Montessori observó que el desarrollo infantil ocurría en etapas que pueden ser bastante bien definidas por la edad cronológica:

La fase del nacimiento hasta los tres años está caracterizado por el crecimiento y la absorción inconsciente. La estructura interna del desarrollo emocional e intelectual está siendo creada por medio de los Períodos Sensibles y la Mente

¹⁹ Ibid. p. 73

Absorbente. Este es un periodo de energía inigualada y de intenso esfuerzo para el niño porque en realidad su vida entera dependerá de lo que pueda realizar. Durante el periodo comprendido entre los tres y los seis años, el niño lleva gradualmente el conocimiento de su inconsciente a un nivel consciente. A los seis años, su formación interna de la disciplina y la obediencia ha sido establecida, y él ha desarrollado un modelo interno de la realidad sobre el cual basa sus esfuerzos imaginativos y creativos. Después, entre los seis y los nueve años, es capaz de construir las capacidades académicas y artísticas esenciales para una vida de realización dentro de su cultura.

En el período de los nueve a los doce años, el niño está listo para abrirse al conocimiento del universo en sí. Es similar al período anterior, del nacimiento a los tres años, cuando el niño absorbía ansiosamente todo lo que se encontraba en su medio ambiente. Sin embargo ahora está aprendiendo con su mente consciente, y en lugar de estar limitado a su medio ambiente inmediato, puede ir más allá. El interés intelectual durante su vida dependerá de las oportunidades que tenga en este período.

1.2.2 El Método Montessori.

La práctica está vinculada con el método, éste tiene su base en la filosofía arriba mencionada y pone énfasis en los siguientes aspectos:

Como ya se mencionó, en la filosofía hay dos componentes clave del método Montessori: el medio ambiente, incluyendo los materiales y ejercicios pedagógicos y las maestras que preparan ese ambiente. María Montessori consideraba que su énfasis sobre el medio ambiente era un elemento fundamental en su método. Ella describió ese medio ambiente como un lugar nutritivo para el niño, el cual está diseñado para satisfacer sus necesidades de autoestructuración y para revelar su personalidad y sus patrones de crecimiento. Ella decía que no sólo debía contener

lo que el niño necesita en un sentido positivo, sino que además, todos los obstáculos para su crecimiento debían ser eliminados.

El segundo elemento es la libertad, que a ella le parecía esencial por dos razones: en primer lugar sólo en un ambiente de libertad se podrá revelar el niño tal como es. Se dice que el deber del educador es identificar el desarrollo infantil y contribuir a él, debe tener la oportunidad de observarlo en un medio ambiente tan libre y abrirlo como sea posible.

En un ambiente Montessori los niños son libres de moverse de un lugar a otro a voluntad, inclusive al exterior si lo permite el tiempo (clima), Montessori describió ese espacio al aire libre como un lugar que debía estar comunicado directamente con el salón de clases, para que los niños estuvieran en libertad de ir y venir como lo desearan durante todo el día, debido a esta libertad de movimientos un día Montessori no está dividido en periodos de trabajo y de descanso o juego, como se conoce y es costumbre aceptada en las escuelas tradicionales.

Los niños son libres de escoger sus propias actividades en el salón de clases, considerando que no se trata de actos inútiles y peligrosos, ya que éstos deben ser suprimidos. Esa protección en la elección del niño es un elemento clave en el método Montessori, y no debe ser violado.

Para que el niño pueda elegir sus actividades, se le debe presentar una variedad de ejercicios diseñados para su autoeducación. Para que él haga una buena elección de los ejercicios, deberá ser introducido a ellos ya sea a través de una lección individual dada por la maestra, u observando el uso de los materiales por otro niño. Las lecciones deben ser breves pues se considera que cualquier intervención, por mínima que sea es una imposición sobre la libertad del niño.

Para no interferir con la libre elección respecto a su actividad, en un ambiente

escolar Montessori no hay competencia, ni premios ni castigos.

Se les da a los niños tanta libertad como es posible para desarrollar sus propias relaciones sociales con los demás. Montessori consideraba que, en su mayor parte, a los niños les gusta resolver sus problemas sociales, y que los adultos pueden causar daño mediante una interferencia demasiado temprano y frecuente.

"...los niños hablan entre sí e inician actividades juntos cuando lo desean. No se les obliga, ni sutilmente ni de ninguna otra forma, a participar en actividades de grupo o prodigarse ellos mismos con otros cuando no están preparados para ello o no les interesa. Debido a que no se les obliga a competir los unos con los otros, su deseo natural de ayuda a los demás se desarrolla espontáneamente."²⁰

Los materiales deben corresponder a las necesidades internas del niño. María Montessori sugirió niveles de edad para introducir cada uno de sus materiales al niño, sin embargo, el momento adecuado para la introducción de los mismos a cualquier niño en especial debe ser determinado mediante la observación y la experimentación. La maestra debe observar la calidad de la concentración en el niño, así como la repetición espontánea de sus acciones con un material, estas respuestas indican el significado del material para él en esos momentos particulares de su desarrollo, y si la intensidad del estímulo que ese material representa para él, también está de acuerdo con sus necesidades internas.

1.2.2.1 Principios del diseño de los materiales Montessori.

- 1) La dificultad del error que el niño debe descubrir y comprender, debe estar aislado en una sola pieza del material. Este aislamiento le simplifica al niño su tarea y le permite percibir el problema más fácilmente.

²⁰ Ibid. p. 85

Por ejemplo una torre de dados presentará al niño sólo una variación en el tamaño de cada dado, y no una diferencia en el tamaño, color, diseño y sonido.

2) Los materiales progresan de un diseño y uso sencillo a otros más complejos. Un primer juego de variaciones numéricas para enseñar a seriar sólo varía en longitud. Después de descubrir la longitud sensorialmente a través de unas varillas, un segundo juego en colores rojo y azul y de un metro de dimensión, puede ser utilizado para asociar los números con la longitud, y para comprender problemas sencillos de suma y resta. Un tercer juego de varillas, con un tamaño mucho más pequeño, ya que la dependencia inicial en el aprendizaje sensorial y en el desarrollo motor ha sido superada, se utiliza junto con un tablero para problemas matemáticos más complicados y para introducir problemas numéricos escritos.

3) Los materiales están diseñados para preparar al niño indirectamente para un futuro aprendizaje, el desarrollo de la escritura es un buen ejemplo de esta preparación indirecta. Desde el principio las perillas en los materiales mediante los cuales los niños las levantan y las manipulan, actúan para coordinar la acción motora de sus índices y pulgares. A través de la elaboración de diseños que involucran el uso de las figuras metálicas insertables para guiar sus movimientos, el niño desarrolla la habilidad para usar un lápiz.

Este principio de preparación indirecta hace posible y permite al niño lograr el éxito en sus esfuerzos mucho más fácilmente, y contribuye al desarrollo de su iniciativa y de su confianza en sí mismo.

4) Los materiales comienzan como expresiones concretas de una idea, y se convierten gradualmente en representaciones cada vez más abstractas. Un triángulo sólido de madera es explorado sensorialmente. Las piezas

separadas de madera que representan su base y sus lados son presentados entonces, y las dimensiones del triángulo descubiertas. Más tarde, triángulos planos de madera son encajados dentro de charolas rompecabezas de madera, luego sobre el triángulo de papel sólidamente coloreados, después sobre triángulos cuyos contornos han sido marcados con un color fuerte, y finalmente sobre triángulos abstractos levemente bosquejados. En una cierta etapa en esta progresión, el niño habrá aceptado la esencia abstracta del material concreto y no dependerá de ésta ni mostrará el mismo interés por él.

Mientras mayor sea la abstracción de un niño con una pieza de material, más probable será que esté haciendo la transición de lo concreto a lo abstracto. Este es un proceso natural con el que no se debe inferir. Si en este punto la maestra trata de hacer hincapié en objetos concretos con el niño, interrumpirá su desarrollo natural.

Los materiales Montessori están diseñados para la autoeducación, y el control del error radica más en los materiales en sí que en la maestra. El control del error guía al niño en el uso de los materiales y le permite reconocer sus propios errores.

Para María Montessori el ambiente en que se desarrolla el niño tiene que ser adecuado para la edad y crecimiento de los niños, donde los posibles obstáculos para su desarrollo tienen que ser eliminados, y donde se le procuren los medios para ejercer sus crecientes facultades.

1.2.3 Metodología de trabajo comunitario.

Ana Mary también llevaba a cabo un trabajo personal con las educadoras comunitarias que consistía en reflexiones sobre lo que significa ser mujer en el

ámbito personal y con relación a los hijos, la pareja, la familia, la comunidad y la nación.

El trabajo de las Comunidades Eclesiales de Base fue importante en la formación de las mujeres, la reflexión acerca de la Biblia y los valores cristianos operaron como elementos constitutivos del discurso pedagógico. El quehacer educativo de las mujeres con los niños, los padres de familia y la comunidad se ubicaban desde su compromiso cristiano.

Otro aspecto importante de la formación de las educadoras comunitarias era la sensibilización y el cuestionamiento hacia los problemas del barrio, la delegación política y los nacionales.

La idea de formar a jóvenes de la comunidad como educadoras comunitarias tenía su base en la creencia que por pertenecer al barrio favorecerían la integración de los aspectos particulares de la cultura local en las prácticas educativas.

La formación de las educadoras se concebía como un proceso de educación permanente, de una educación que está presente a lo largo de toda la vida, se reconocía la capacitación que se impartía a las educadoras para que ellas pudieran iniciar su trabajo con los niños, sin embargo, se pensaba que el proceso de formación de las educadoras nunca terminaba.

La experiencia de las mujeres como mamás jóvenes en el cuidado de los hijos o hermanos pequeños, constituían puntos de partida para construir el conocimiento, la reflexión y el cuestionamiento permanente, propiciaban la re-creación de los conocimientos acerca de las prácticas de crianza en el cuidado de sus hijos o hermanos.

Las educadoras comunitarias se fueron ganando poco a poco la confianza de las personas de la comunidad en cuanto al desarrollo adecuado de su trabajo con los

niños, esto no fue fácil en un principio.

En la formación de las jóvenes educadoras la metodología de trabajo preparaba a las mujeres para luchar y tomar decisiones, Ana Mary abandonó el centro infantil diez años después de su creación para continuar su labor en el Estado de Michoacán, nos comenta la coordinadora actual del centro:

"Ana Mary nos dejó bases sólidas para continuar con el trabajo nos enseñó a conseguir recursos, el trabajo con padres de familia, resolver problemas con niños que requerían de alguna atención especial, nos enseñó también cómo capacitar a las educadoras, cómo platicar con Dios y sobre todo a ser honestas".²¹

La relación pedagógica que se establecía entre educadoras comunitarias y sus formadoras daba sentido a las prácticas educativas que se generaban en ese tiempo en el centro, a partir de los valores éticos o principios educativos que sustentaba la propuesta, como el respeto, la solidaridad, la igualdad y el compromiso. Se reconocía al sujeto pedagógico al incluirlo en la gestación de la experiencia y en la forma como se fue construyendo el proyecto educativo.

1.3 Las condiciones actuales de las educadoras en el Centro de la Amistad.

A más de 25 años de la fundación del Centro Infantil, las condiciones sociales y económicas de la colonia del Cerro del Judío han cambiado, actualmente la colonia cuenta con servicios de urbanización, la oferta educativa se ha diversificado tanto a nivel oficial como privado.

Después de 10 años de la fundación del centro Ana Mary se retira para continuar su obra en el Estado de Michoacán, Concepción Arista (quien inició el proyecto

²¹ ARIAS, Concepción. Coordinadora del centro e integrante del proyecto desde su fundación. Febrero 2003.

como madre de familia y educadora comunitaria) toma la coordinación y continúa la labor con otras educadoras fundadoras.

A decir de Concepción, Ana Mary les enseñó a buscar recursos, gracias a esto el proyecto se ha favorecido con el apoyo de diversas instituciones gubernamentales, de carácter social y privado, los apoyos son en especie, con sueldos para educadoras y con becas para la capacitación de las maestras, entre otros. Ahora el Centro Infantil cuenta con un local propio, se ha abierto otro centro en Lomas de la Era, colonia cercana al Cerro del Judío, que pertenece a la Delegación Álvaro Obregón y está en construcción un centro más en Zacatlán de las Manzanas en el Estado de Puebla.

La evolución de las condiciones socioeconómicas de la colonia del Cerro del Judío, el que se haya retirado Ana Mary del proyecto y la expansión del mismo, plantean nuevas prioridades, objetivos diferentes a los originales, así como una relación nueva entre las educadoras.

Se nota una preocupación por hacer crecer el proyecto en forma cuantitativa pero se ve un descuido en cuanto al aspecto pedagógico.

- o Las educadoras comunitarias que vivían en la colonia y que eran madres de familia o jóvenes con experiencia de crianza por cuidar a sus hermanos menores son sustituidas por auxiliares de educadoras, a quienes se les pone a prueba, si les gusta el trabajo y permanecen se les capacita en el método Montessori. Esta forma de ver la preparación de las educadoras rompe con la idea original que se tenía de formación permanente, se concebía a la formación de las educadoras como un proceso que estaba presente durante toda la vida, se reconocía la capacitación que se les impartía para que ellas

podrían iniciar su trabajo con los niños, sin embargo se pensaba que el proceso de las educadoras nunca terminaba.

- Se ha perdido la reflexión que las mujeres educadoras hacían acerca de la Biblia y los valores cristianos, estos operaban como elementos constitutivos del discurso pedagógico. El quehacer educativo de las mujeres con los niños, los padres de familia y la comunidad se ubicaban desde su compromiso cristiano. Esto no ha sido sustituido por otros contenidos que propicien la reflexión y la promoción de valores.
- La propuesta original sustentaba valores éticos como: el respeto, la solidaridad, la igualdad y el compromiso. Se reconocía al sujeto pedagógico al incluirlo en la gestación de la experiencia y en la forma como se fue construyendo el proyecto educativo. Actualmente se percibe una relación vertical entre la coordinación del centro y las educadoras.
- En el tiempo que estuve aplicando la metodología del Programa *dia*, no observé un programa o actividad que se realizara para contribuir en la formación de las educadoras.

1.4 El trabajo con padres de familia

En el proyecto del centro infantil Centro de la Amistad del Cerro del Judío la participación de los padres de familia representaba uno de los ejes básicos de la propuesta educativa, ésta partía de la premisa de que los principios y metas educativos que en el centro se fomentan pierden sentido si en el ambiente familiar de los niños y en la comunidad en general, se practican otro tipo de valores. Por tal motivo se pretendía establecer una mayor congruencia entre lo que se enseña

en el centro y en la familia.

Como parte del proceso de trabajo con padres de familia se consideraba importante recuperar su historia de vida, las prácticas familiares y los esquemas de representación que ellos incorporaron a lo largo de su vida, lo anterior expresa la forma particular de cómo ellos se relacionan con sus hijos.

En el trabajo con padres de familia las educadoras recuperaban los conocimientos de ellos respecto a la educación de sus hijos como base para generar nuevos conocimientos.

La formalidad en el trabajo con padres de familia ocupaba un lugar relevante en el sentido de darle un lugar al adulto, al respetar los acuerdos tomados en cuanto a horarios y el tiempo para el desarrollo de las reuniones y los eventos educativos.

La reflexión de la Biblia formaba parte de las estrategias de trabajo con padres de familia como resultado de las articulaciones que se producían entre las Comunidades Eclesiales de Base y el proyecto educativo. De alguna manera, se muestra cómo los valores cristianos estaban presentes en los procesos de formación de los padres de familia y, por ende, en las prácticas educativas con los niños.

Los eventos y el rescate de fiestas tradicionales se configuran como parte del trabajo con padres de familia, son considerados como actividades que desarrollan de manera informal, como espacios de comunicación, intercambios y expresión cultural. En este tipo de eventos se establece una relación más estrecha entre los padres de familia, las educadoras y el entorno comunitario, en el sentido que las fiestas tradicionales son parte de la cultura local y nacional.

Otra de las estrategias del trabajo con los padres de familia se refiere a su participación en diversas actividades educativas a desarrollar con los niños y las

educadoras al interior del centro y el entorno comunitario, ejemplo de estas actividades es la observación del trabajo de los niños en el centro, cuya finalidad es que los padres reconozcan los avances de sus hijos e incorporen algunas de las prácticas educativas en el espacio familiar.

El trabajo con los padres de familia representa uno de los principales retos pedagógicos para las educadoras a pesar de los avances y logros obtenidos. Por un lado se valora la participación de los padres en el proyecto educativo para establecer una mayor congruencia en lo que se enseña en el centro y lo que se enseña en el ambiente familiar y, por otro lado, se considera a los padres de familia, como sujetos de cambio para transformar el entorno local y nacional.

El trabajo con padres de familia es una preocupación que al parecer se ha conservado en el proyecto, esto se ve en las propuestas que se han llevado a cabo, ejemplo de ello son los talleres que se realizaron en 1996 y 1997, dirigidos a padres varones, dichos talleres tenían como objetivos:

- Promover la participación afectuosa de los padres varones en la crianza de sus hijos.
- Fomentar la reflexión sobre su papel en la formación de sus hijas e hijos.
- Generar las condiciones para formar un espacio autogestivo de varones en donde se reflexione e intercambien actitudes afectivas placenteras y eficaces para ejercer el oficio de ser padres.
- Fomentar la participación de los padres varones en la crianza y convivencia con sus hijos e hijas.
- Involucrar a los padres varones en las actividades de los centros.

- Motivar a los padres de familia para asumir con mayor agrado y convencimiento su función como padres.

Estos talleres se impartieron como parte del proyecto "Nuevos Espacios Educativos", proyecto de investigación acción participativa realizado de 1993 a principios de 1998 en el Centro de Estudios Educativos A. C. , en él participó Concepción Arista junto con personas de otros centros comunitarios, los talleres contaron además con el apoyo del Colectivo de Hombres por Relaciones Iguatarias (CORIAC).

Las actividades que durante mi estancia en el centro se realizaron fueron:

- Participación de los padres en fiestas como el día del niño, día de las madres, día del padre, fiestas patrias, día de muertos, fiestas navideñas, clausura de ciclo escolar.
- Observación del trabajo de los niños en su salón de clases, cuya finalidad es que los padres reconozcan los avances de sus hijos e incorporen algunas de las prácticas educativas en el espacio familiar, en esta actividad las que participaron fueron las madres de familia.

Las estrategias desarrolladas para este fin, todavía no logran convencer del todo a los padres de familia, sobre todo en cuanto a su presencia en todas las actividades educativas que se propone el proyecto educativo, las educadoras consideran que éste no es un trabajo fácil.

1.5 Entorno inmediato.

Actualmente el Centro infantil se llama "Centro de la Amistad del Cerro del Judío, Comunidad Educativa Montessori para niños de 1 a 6 años", se encuentra ubicado en Av. San Bernabé Ocotépec, Cerro del Judío, Delegación Magdalena Conteras, Ciudad de México.

La colonia cuenta con los servicios básicos (agua potable, electrificación, drenaje, transporte colectivo, entre otros), éstos se obtuvieron como resultado de la organización y la lucha comunitaria, cuentan también con servicios de atención escolar, preescolar e infantil de carácter gubernamental y privado, a pesar de su cercanía con San Jerónimo y otras colonias de nivel económico más elevado, sigue siendo un barrio popular.

1.6 El Centro infantil.

El centro es una casa que fue adaptada como escuela, cuenta con un jardín grande al frente y en la parte de atrás otro más pequeño. Este local fue adquirido hace dos años, desde su fundación el centro estaba ubicado en otro local, sobre la misma avenida de San Bernabé, por no contar con la seguridad necesaria fue abandonado adquiriendo el local actual.

En la entrada se encuentra un zaguán que permite el acceso al centro, un poco más adentro hay un alambrado con una puerta pequeña, también de alambre, en el espacio que está entre el zaguán y la puerta de alambre, los padres de familia entregan y reciben a sus hijos.

Al entrar, del lado derecho está un tejado de láminas, en ese espacio techado hay bancas de madera, ahí esperan los niños mientras llegan sus padres por ellos a la hora de la salida, se ocupa también para llevar a cabo festivales, ceremonias y reuniones con padres de familia.

Del lado izquierdo está el jardín, en él hay juegos infantiles de plástico, árboles frutales y un pequeño huerto escolar para que los niños aprendan a cultivar.

En ambos lados de la entrada del edificio escolar hay percheros, en ellos los niños dejan sus pequeñas mochilas cuando llegan, en la planta baja del lado derecho se encuentra la oficina y un baño para adultos, enseguida, está la cocina, del lado izquierdo está el salón de los niños mayores (casa 4), en la planta alta están tres aulas más (de la casa 1 a la 3), en el método Montessori no se llaman grupos como en las escuelas tradicionales, les llaman "casas" para ser congruentes con el método, Montessori llamaba a su escuela "casa de los niños", en la "casa" 1 están los niños más pequeños, en la 4 los mayores.

Por la cocina hay acceso al jardín trasero, en éste hay juegos pequeños para los niños de la casa 1.

1.6.1 Organización del aula.

Describiré con mayor detalle el aula de los niños mayores, es en este grupo donde se llevó a cabo la investigación.

La disposición del mobiliario y el material en el salón de clases se encuentra de la siguiente forma:

A partir de la entrada, al lado izquierdo se encuentra una mesa pequeña, en ella está una canasta, donde los niños depositan la fruta o la verdura que ellos traen

para la hora del almuerzo; enseguida, está un mueble, en él se guardan platos, tazas, cubiertos, manteles individuales, recipientes y utensilios para preparar la comida.

Continuando el recorrido por la izquierda se encuentra la sección de vida práctica, en ella están materiales como: escobas pequeñas, recogedores, trapos para limpiar la mesa, grasa para bolear los zapatos, cubetas pequeñas y tinas, marcos de botones grandes, botones pequeños, de broches de presión, de broches de gancho, de cierre, de hebillas, de agujetas, de seguros, de agujetas de botas, jabón, cepillos, etc. Por lo general el niño es introducido primeramente en alguno de los ejercicios de esta sección, ya que involucra tareas sencillas y precisas, que él ha observado que los adultos las llevan a cabo en el ambiente familiar y que por tanto desea imitar, a continuación está un pequeño mueble para que los niños cuelguen sus suéters o chamarras.

Siguiendo por el mismo lado encontramos la sección de sensorial, estos materiales tienen como propósito la educación y el refinamiento de los sentidos, se encuentran: cilindros, torre rosa, escalera café, barras rojas, tabletas de colores 1 y 2, tabletas áspero y liso, tabletas de lija, caja de telas, globos terráqueos 1 y 2, cilindros de sonidos, tabletas baricas, gabinete geométrico, sólidos geométricos, gabinete de hojas, mapas rompecabezas, botellas de colores, botellas de sabores, planta real, triángulos constructores, binomio, trinomio, campanas, cilindros de colores. Más adelante está un lavabo apropiado al tamaño de los niños, junto a él está el baño.

después se encuentra la sección de lenguaje y matemáticas forman parte de los materiales académicos, son utilizados para enseñar inicialmente el lenguaje, la escritura y la lectura, las matemáticas, la geografía y las ciencias son una progresión natural del aparato sensorial. Se basan en el conocimiento y la construcción interna que el niño ha logrado a través de sus manipulaciones previas sobre un nivel sensorial concreto y lo guía hacia ámbitos cada vez más

abstractos, encontramos: juego de yo veo, letras de lija, resques metálicos, alfabeto de fonogramas, segundo juego de objetos, pizarrones pequeños, lápices, cuentos, entre otros.

Más adelante está la sección de matemáticas aquí se encuentran materiales como: barras numéricas, numerales de lija, barras de lija, juego de memoria, tableros del punto, de la suma, de la resta, de la división, ábaco pequeño, ábaco grande, entre otros.

Para finalizar el recorrido y antes de llegar al punto de partida está la sección de expresión, encontramos materiales artísticos y culturales que están relacionados con la autoexpresión y la comunicación de ideas a través del dibujo, modelado en masa, pintura, etc.

Las mesas y las sillas son pequeñas e individuales, en una mesa pueden trabajar como máximo dos niños, si quieren estar más de dos pueden acercar dos o más mesas, el mobiliario no está fijo se puede acomodar en cualquier parte del salón.

En el piso está dibujada una elipse de color rojo, sobre la línea los niños se sientan para desarrollar actividades grupales que impliquen escucha atenta, para realizar cantos y juegos, para que los niños observen algún objeto en el centro y todos lo vean a la misma distancia.

El salón cuenta con tres ventanales que permiten una iluminación y ventilación adecuadas, éstos tienen cortinas.

En el salón está un televisor.

1.6.2 Dinámica de trabajo en el aula.

En este apartado describiré como se desarrolla la práctica pedagógica en el salón de clases y las interacciones que ahí se establecen.

1.6.2.1 Algunas características de los niños.

La aplicación de la metodología del Programa *dia*, se llevó a cabo con niños de la "casa cuatro" durante el ciclo escolar 2002-2003.

Para conocer más sobre los niños observé la dinámica de trabajo en el aula durante algunos días, platicué con la maestra y la auxiliar del grupo, apliqué también, un cuestionario a los padres de familia. (anexo 1)*.

El grupo está formado por 14 niñas y 12 niños que tienen una edad promedio de 4.9 años (anexo 3).

La escuela ofrece el servicio de educación preescolar y estancia infantil, los niños que reciben el beneficio de educación preescolar permanecen de 9:00 a 13:00 hrs en la escuela; los de estancia (9) se retiran hasta las 17:00 hrs. De acuerdo al reglamento interno de la escuela, para que los niños sean aceptados en estancia los padres tienen que comprobar que los dos trabajan fuera de casa.

De acuerdo al cuestionario aplicado a los padres de familia en la mayoría de los hogares trabaja el padre de familia, en menor escala trabajan los dos, lo que nos indica que en casi todas las familias el principal sostén económico es el hombre.

* Se entregó el cuestionario a todos los padres de familia y sólo regresaron 17 contestados, si son un promedio de 30 niños con los que se trabajó la muestra es representativa.

Esto explica por qué la mayoría de los niños no requieren del servicio de estancia.

Por la mañana en todos los grupos o "casas" se trabaja con el método Montessori, en el servicio de estancia los niños hacen otro tipo de actividades como: jugar, cantar, trabajan con juegos de construcción, juegan en el jardín, entre otras actividades, durante este período de tiempo son atendidos por auxiliares de educadoras que cursaron una carrera técnica.

La mayoría de los niños han cursado más de un ciclo escolar en esta escuela, 6 niños se inscribieron en este ciclo escolar y se desconoce si asistieron a alguna otra escuela antes de ingresar a ésta. Diez niños aproximadamente saldrán este año escolar para entrar a la escuela primaria (anexo 3).

De acuerdo a la distinción que hace Piaget por la aparición de estructuras originales, y cuya construcción es diferente a los estadios anteriores, los niños del caso particular que se está estudiando están ubicados en el periodo pre-operacional que va de los dos a los siete años de edad aproximadamente.

El periodo pre-operacional se caracteriza por la descomposición del pensamiento en función de imágenes, símbolos y categorías. Las acciones se hacen internas a medida que pueden representar cada vez mejor un objeto por medio de su imagen mental y de una palabra. Esta acción interna o pensamiento representacional libera también al niño del presente, ya que la reconstrucción del pasado y la anticipación del futuro se hacen cada vez más posibles. El niño puede en estos momentos representar mentalmente experiencias y hace un intento de representarlos a los demás.

Se dice que en esta etapa aparece la función semiótica (lenguaje, símbolos o imágenes)*

* Para profundizar sobre las etapas de desarrollo consultar: PIAGET, Jean. La formación del símbolo en el niño, Edit. Fondo de Cultura Económica, Colombia, 2000. pp. 495.

La maestra considera que cuatro niños requieren atención especial, dos por problemas de lenguaje y dos por problemas de conducta.

El grupo está atendido por una guía Montessori y una auxiliar, el método Montessori recomienda el trabajo en equipo de dos maestras por grupo; por lo general una "experimentada" y una "ayudante". En este caso me resulta difícil determinar cuál es la "experimentada", la guía es recién egresada, es su primer año de servicio, la auxiliar es educadora comunitaria con muchos años de experiencia en el centro.

En una charla sostenida con la coordinadora actual del centro, decía que la guía (Mariana) solicitó una oportunidad para poner en práctica el método con los niños del centro infantil durante este ciclo escolar, pues su propósito en un futuro cercano es poner una escuela con las mismas características del centro de la amistad, es así que ella fue contratada a pesar de los esquemas establecidos y objetivos iniciales del centro escolar, que se proponían trabajar con educadoras comunitarias que vivieran en la misma comunidad.

1.6.3 Rutina de trabajo.

La rutina de trabajo por día se divide en tres momentos:

a) *"Durante el primer momento cada niño escoge su trabajo de manera libre y espontánea y lo realiza en forma ordenada, respetando el trabajo de los demás, así como el material que están usando. Para que los niños puedan trabajar correctamente con el material, el educador(a) les muestra cómo usarlo, por medio de presentaciones. Entre una presentación y otra se deja que el niño ejercite con el material por el tiempo que quiera.*

b) *El momento del alimento fomenta valores como: compartir, colaboración con sus compañeros, ellos preparan la comida; no desperdiciar, sólo se sirven lo que van a comer, comer sanamente, en la escuela no se consume comida chatarra, entre otros.*

Durante el juego libre se observa cómo se organizan entre ellos y cómo se desarrollan las relaciones personales en su familia y con las personas que le rodean.

c) *En el tercer momento se realizan las lecciones de grupo, preparadas por el educador(a), en torno a un interés específico de los niños al conocimiento de la colonia y la realidad en que viven, integrando el tema seleccionado a todas las áreas con que se trabaja.²²*

En la práctica concreta del Centro Infantil se observan adecuaciones del método Montessori, se intercalan actividades y actitudes de las educadoras que no corresponden a la filosofía ni al método original.

1.7 Inteligencias que se propician en la escuela.

Si observamos arriba la conformación del ambiente en esta escuela nos daremos cuenta que el salón de clases está lleno de estímulos, que junto con la dinámica de trabajo que se establece en los diferentes momentos del día en el centro infantil como son: el trabajo individual a primera hora, la hora del desayuno, el juego libre y las lecciones en grupo le permiten al niño el desarrollo de las siete inteligencias propuesta por Howard Gardner, éstas se verán con mayor detalle en el capítulo II, aquí sólo las enuncio: inteligencia musical, inteligencia cinético corporal, inteligencia lógico-matemática, inteligencia lingüística, inteligencia espacial, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal, resulta difícil decir qué

²² GONZÁLEZ, Nolasco Isabel, La educación popular y el método Montessori. Tesina. México, 1998.

materiales y qué actividades favorecen ciertas inteligencias porque una sola actividad puede involucrar más de una, por ejemplo:

El momento de la comida puede contribuir en el desarrollo de la inteligencia musical porque los niños cantan antes de tomar el alimento; se desarrolla también la inteligencia lógico-matemática, pues en el momento de preparar los alimentos los niños cuentan las verduras o las frutas que van a partir, adquieren las nociones de fracciones en el momento de partir las manzanas o las naranjas en mitades o cuartas partes, cuentan a sus compañeros para saber cuantos panes tienen que pedir para el desayuno; la inteligencia interpersonal, cuando el niño pone lo que trae de casa en un lugar común sabe que va a compartir, aprenden a colocar y retirar su servicio, toman del recipiente el alimento que están seguros se comerán, como ésta hay actividades que promueven el desarrollo de diversas inteligencias en los niños.

1.8 Inteligencias que se promueven desde casa.

Para conocer qué tipo de inteligencias se promueven desde la casa de los niños me pareció pertinente indagar a través de un cuestionario (ver anexo 1) los estímulos que tiene el niño en el seno familiar, éstos pueden ser: aparatos de entretenimiento, actividades recreativas que realizan los niños, juegos que practican y el tipo de juguetes que tienen, cuentos que les gustan y canciones que cantan los niños, etc.

Los estímulos que dijeron los padres tener en casa y las actividades que desarrollan los niños no tienen una intención pedagógica, forman parte de su vida cotidiana, tampoco son actividades que hayan sido recomendadas por las educadoras del centro infantil.

En cuanto a aparatos electrónicos, en la casa de todos los niños hay televisor, en todas hay radio o estéreo, en menor escala encontramos quienes tienen videocassetera y sólo dos padres refieren tener nintendo en casa.

Esto quiere decir que los niños ven televisión, escuchan la radio, en esta pregunta puse atención en los aparatos como estímulos y no en el contenido, esto es, no pregunté qué tipo de programas ven o escuchan.

Con relación a las películas que ven los niños, los padres contestaron que sus hijos ven películas infantiles de fantasía y aventuras.

La mayoría de los padres de familia aseguran que juegan con sus hijos, los juegos que refieren son muy variados, dicen jugar escondidillas, correr, jugar pelota, armar rompecabezas, juegan con muñecas en el caso de las niñas, aquí se aprecian juegos al aire libre y sedentarios.

Según los padres, los juegos preferidos de sus hijos son: el juego con muñecas y muñecos, rompecabezas, resbaladillas, columpios, la escuelita, esta respuesta guarda correspondencia con la anterior.

Los padres asisten con sus hijos a lugares de diversión como:

Todos dicen asistir al parque, la feria, el bosque (en la delegación Magdalena Contreras se encuentra el Parque Nacional de los "Dinamos"), en menor escala aparece el cine y sólo dos padres mencionan asistir a museos.

La mayoría de los padres dicen contarles cuentos a sus hijos, los cuentos son infantiles y de fantasía.

Los padres respondieron que sus hijos les cuentan cuentos a ellos, éstos son infantiles, de fantasía, historias que les cuentan en la escuela y de espantos.

A la mayoría de los niños les gustan las adivinanzas y los trabalenguas. A todos los niños les gusta dibujar.

A casi todos los niños les gusta cantar, los padres dicen que a los niños les gustan las canciones infantiles, canciones populares que escuchan por radio y las que aprenden en la escuela. A la mayoría les gusta que sus padres les canten canciones infantiles y de cuna.

La mayoría de los niños no practican ningún deporte.

Como se puede observar las actividades que realizan los niños en sus casas corresponden a la edad que tienen los niños, de acuerdo a la información obtenida yo podría decir que las inteligencias que se propician desde casa son: la cinético corporal por el tipo de juegos que practican los niños y los lugares que visitan; musical, ya que a los niños les gusta cantar tanto en la escuela como en su casa y sus padres promueven esta actividad; la lingüística, les gusta que les cuenten y contar cuentos; la inteligencia espacial, a todos los niños les gusta dibujar.

Como se puede observar tanto en el entorno escolar como familiar los niños están rodeados de estímulos que les permiten desarrollar una serie de capacidades que contribuyen al desarrollo de las inteligencias.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA Y EL PROGRAMA *dia*

Una de las inquietudes que me motivaron para realizar esta investigación fue profundizar en el conocimiento de los fundamentos teóricos y metodológicos que dan sustento al Programa *dia*.

Las teorías que fueron revisadas para entender mejor el modelo didáctico que ofrece el programa fueron las siguientes:

La Teoría de las Inteligencias Múltiples propuesta por Howard Gardner, en ella se muestra una forma diferente de concebir la inteligencia. Gardner sostiene que la inteligencia no es una sola unidad, sino un conjunto de inteligencias que interactúan entre sí. El Programa *dia* se apoya en esta teoría al promover un modelo que tiene como propósito primordial el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas afectivas y cognitivas, para el desarrollo de éstas, se combinan las inteligencias propuestas por el autor.

Las teorías de Reuven Feuerstein cobran especial importancia en este trabajo ya que el Programa *dia* toma como modelo fundamental para el diseño de su propuesta de intervención pedagógica la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural en general y en forma particular la Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado.

Se explica en qué consiste el Programa *dia*, sus principios y las interacciones que se deben llevar a cabo para el desarrollo de las habilidades.

En el modelo didáctico *día* se aprecia la relación que se establece entre la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner y la Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado de Feuerstein, la primera da fundamento a las habilidades que el programa pretende desarrollar, estas son: sociales, comunicativas, afectivas y cognitiva, la segunda da las bases metodológicas para el diseño del modelo.

2.1 Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

La mayoría de las personas mantienen dos suposiciones acerca de la inteligencia la primera, que se trata de una capacidad general, única que todo ser humano posee en mayor o menor medida, y la otra, que sin importar cómo se define, puede medirse mediante instrumentos estándar, tales como las pruebas escritas.

En la sociedad posindustrial, la noción de que la inteligencia es un rasgo propio de los individuos, pudo estar ligado a las innovaciones en los exámenes psicológicos que tuvieron lugar a principios de este siglo. *“las escalas de inteligencia de Binet (1905) se desarrollaron para identificar a los niños que obtenían malos resultados en la escuela y que podían beneficiarse de una educación especial. A pesar de que Binet nunca tuvo la intención de deificar la inteligencia, ni tampoco mantenía que fuera un rasgo unitario (Gould, 1981)”*,²³ el hecho de que los resultados de sus pruebas pudieran resumirse en una única puntuación favoreció las visiones de la inteligencia como un atributo unitario situado en la cabeza de los individuos.

Diversas visiones contemporáneas sugieren una visión más pluralista de la inteligencia con el objeto de tomar más en consideración las diferentes habilidades del individuo para aplicarlas a las especialidades existentes, así como para crear nuevas especialidades. Gardner plantea que para abordar adecuadamente el ámbito de la cognición humana, es necesario incluir un repertorio de aptitudes más

²³ GARDNER, Howard. Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica. Edit. Paidós. México, 1995. p. 248.

universal y más amplio del que se suele considerar. Al mismo tiempo, considera importante el permanecer abiertos a la posibilidad de que muchas de estas aptitudes no se presten a la medición por métodos verbales que dependen en gran medida de una combinación de capacidades lógicas y lingüísticas.

Es así como Gardner propuso una teoría de las inteligencias múltiples.

En el marco de su teoría Gardner formuló una definición de lo que es para él una inteligencia, y dice: *"es la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales".*²⁴ Este concepto pluraliza la visión tradicional al considerar que una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia para un contexto cultural en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo y se determina el camino adecuado que conduce al cumplimiento de dicho objetivo.

*Se dice también que "una inteligencia es una potencialidad biopsicológica que nos corresponde en virtud de nuestra pertenencia a la especie humana. Esta potencialidad se puede desarrollar, en mayor o menor medida, como consecuencia de las experiencias, los factores culturales y las motivaciones de cada persona"*²⁵

La teoría de las inteligencias múltiples se organiza a la luz de los orígenes biológicos de cada capacidad para resolver problemas. Sólo se tratan las capacidades que son universales a la especie humana. La tendencia biológica al participar de una forma concreta de resolver problemas tiende a asociarse también al entorno cultural. Por ejemplo, el lenguaje que es una capacidad universal, puede manifestarse particularmente en escritura en una cultura, como oratoria en otra y como el lenguaje secreto de los anagramas en una tercera,

²⁴ GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Edit. Fondo de Cultura Económica, México, 2001. p. 10.

²⁵ GARDNER, Howard. La Inteligencia Reformulada. Las Inteligencias Múltiples en el Siglo XXI, p. 92

La teoría de las inteligencias múltiples posee tres aspectos distintivos:

- En primer lugar el autor estableció siete tipos de inteligencias a partir de un método que consideró único, éste consiste en: la síntesis de cuerpos significativos de pruebas científicas acerca del desarrollo, el colapso, la organización cerebral, la evolución y otros conceptos afines. La mayoría de las otras listas son consecuencia de las correlaciones empíricas de éstas.
- En segundo lugar las inteligencias que se establecieron se vinculan específicamente con el contenido. Se sostiene que los seres humanos tienen inteligencias particulares, en virtud de los contenidos de información que existen en el mundo: información numérica, información espacial, información acerca de otras personas. Se cree que la mayoría de las descripciones estilísticas van más allá del contenido: de este modo se dice que alguien es "en general" impulsivo, emotivo o analítico.
- En tercer lugar más que parecerse (o aún ser idéntico) a los estilos, las inteligencias bien pueden tener que atravesar otro tipo de categorías analíticas. Tal vez los estilos sean específicos a las inteligencias o éstas sean específicas a los estilos.

Para la formulación de su teoría Gardner llevó a cabo un procedimiento que él mismo describe en el siguiente fragmento:

"Mi procedimiento es muy diferente. Al formular mi sumario en favor de las inteligencias múltiples, he revisado la evidencia de un grupo grande y hasta ahora no relacionado de fuentes: estudios de prodigios, individuos talentosos, pacientes con lesiones cerebrales, idiots savants, niños normales, adultos normales,

* El concepto de estilo designa un enfoque general que una persona puede aplicar por igual a una gama de contenidos indefinida. En cambio una inteligencia es una capacidad que se centra en unos contenidos específicos. Estos contenidos (y las inteligencias correspondientes) van desde los sonidos del lenguaje o de la música hasta los objetos del mundo natural.

expertos en diferentes líneas de trabajo, e individuos de diversas culturas. Se mantuvo (y, según yo, se validó en parte) una lista preliminar de inteligencias candidatas, convergiendo la evidencia de estas fuentes diversas. Me he convencido de que existe una inteligencia en la medida que se puede encontrar un tanto aislado en poblaciones especiales (o que está ausente en forma aislada en poblaciones que por lo demás son normales); en la medida que puede desarrollarse sumamente en individuos o culturas específicas, y en la medida que los psicómetros, investigadores experimentales, o expertos en las disciplinas particulares o todos ellos pueden postular habilidades medulares que, en efecto, definen la inteligencia. Desde luego, la ausencia de algunos o todos estos índices elimina una inteligencia candidata. Como lo demostré, en la vida cotidiana en general estas inteligencias operan en armonía, de manera que su autonomía puede ser invisible. Pero cuando se emplean los lentes apropiados de la observación, la naturaleza peculiar de cada inteligencia emerge con suficiente (y a menudo sorprendente) claridad".²⁶

Gardner al desarrollar su teoría de las inteligencias múltiples se propone:

- 1) Ampliar las estipulaciones de la psicología cognoscitivista y desarrollista (las dos áreas con las cuales, como investigador se siente más ligado). La expansión que favorece apunta a una dirección, hacia las raíces biológicas y evolucionistas de la cognición; y en la dirección opuesta, hacia las variaciones culturales en la aptitud cognoscitivista. Según el autor las visitas al "laboratorio" del científico cerebral y al "campo de una cultura exótica" debieran ser parte del adiestramiento de los individuos interesados en la cognición y el desarrollo.
- 2) Examinar las implicaciones educativas de una teoría de las inteligencias múltiples. De acuerdo a su punto de vista, deberá ser posible, identificar el perfil o (inclinaciones) intelectuales de un individuo a una edad

²⁶ GARDNER, Howard. Estructuras de la mente... p. 41.

temprana, y luego utilizar este conocimiento para mejorar sus oportunidades y opciones de educación.

- 3) Pretende que su búsqueda estimule a los antropólogos con orientación educativa para que creen un modelo con el que se puedan reforzar las competencias intelectuales en diversos ambientes culturales.

Desde la teoría de las inteligencias múltiples se considera que *"...una competencia intelectual humana debe dominar un conjunto de habilidades para la solución de problemas –permitiendo al individuo resolver los problemas genuinos o las dificultades que encuentre y cuando sea apropiado, crear un producto efectivo–, también debe dominar la potencia para encontrar o crear problemas estableciendo con ello la base para la adquisición de nuevos conocimientos."*²⁷

Gardner al centrar su esfuerzo en las potencias intelectuales que tienen cierta importancia dentro de un contexto cultural establece varios prerequisites. Reconoce también que el ideal de lo que se valorará variará en grado notable, o a veces incluso de manera radical de acuerdo a la cultura en que la creación de nuevos productos o planteamientos de nuevas preguntas adquieren cierta importancia.

2.1.1 Prerequisites o condiciones para la aceptación de las inteligencias.

Los prerequisites son una manera de asegurar que una inteligencia humana debe ser genuinamente útil e importante, al menos en determinados ambientes culturales. Estos criterios sólo deben descalificar determinadas capacidades que no cubran los requisitos que se tendrán que observar para reconocer dichas inteligencias.

²⁷ Ibid. p. 96.

* Conjunto de criterios estipulados por Gardner para considerar una inteligencia humana.

Una manera de presentar los criterios para definir una inteligencia es agruparlos en función de sus raíces disciplinares:

Hay dos criterios que proceden de las ciencias biológicas:

❖ POSIBLE AISLAMIENTO POR DAÑO CEREBRAL:

En la medida que una facultad específica puede ser destruida, o exceptuada en forma aislada, como resultado de daño cerebral, parece probable su relativa autonomía respecto de otras facultades humanas. Las consecuencias de semejante daño cerebral bien puede constituir la línea de evidencia aislada más instructiva acerca de las habilidades o computaciones distintivas que descansan en la médula de la inteligencia humana. Por ejemplo, la separación entre el lenguaje y otras facultades y la similitud básica de sus formas orales, auditivas, escritas y por signos, indica la existencia de una inteligencia lingüística separada.

❖ UNA HISTORIA EVOLUCIONISTA Y LA EVOLUCIÓN VEROSÍMIL

"Todas las especies muestran áreas de inteligencia (e ignorancia), y los seres humanos no son la excepción. Las raíces de nuestras inteligencias actuales datan de millones de años en la historia de la especie. Una inteligencia específica se vuelve más verosímil en la medida que uno puede localizar sus antecedentes de la evolución, incluyendo las capacidades (como el canto de las aves o la organización social de los primates) que comparten con otros organismos; también debemos estar atentos a las habilidades de cómputo que parezcan operar aisladas en otras especies, pero que se hayan unidos entre sí en los seres humanos. (por ejemplo, los aspectos discretos de la inteligencia musical bien

puede aparecer en varias especies, pero sólo se unen en los seres humanos.)²⁸
para quienes se dedican al estudio de las inteligencias múltiples son importantes los períodos de rápido crecimiento en la prehistoria humana que pueden haber concedido ventajas especiales a una población dada, al igual que caminos de evolución que no florecieron.

Hay dos criterios que proceden del análisis lógico:

❖ UNA OPERACIÓN MEDULAR O CONJUNTO DE OPERACIONES IDENTIFICABLES:

Central a la noción de inteligencia desde la teoría de las inteligencias múltiples es que existan una o más operaciones o mecanismos básicos de procesamiento de información que puede manejar determinadas clases específicas de entrada. *"Se pudiera llegar al grado de definir la inteligencia humana como mecanismo neural o sistema de cómputo que en lo genético está programado para activarse o dispararse con determinadas clases de información presentada interna o externamente. Ejemplos de ello incluirán la sensibilidad a las relaciones de tono como médula de la inteligencia musical, o la habilidad para imitar el movimiento de otros como una médula de inteligencia corporal".²⁹*

❖ SUSCEPTIBILIDAD A LA CODIFICACIÓN EN UN SISTEMA SIMBÓLICO

Gran parte de la representación humana del conocimiento ocurre a través de sistemas simbólicos: sistema de significados ideados culturalmente que captan formas importantes de información. El lenguaje, la pintura, las matemáticas, son

²⁸ Ibid. pp. 100 - 101.

²⁹ Ibid. pp. 99-100.

sólo tres de los sistemas simbólicos que se han vuelto importantes en todo el mundo para la supervivencia y la productividad humana. "Considero que una de las características que hace útil la capacidad de computación pura (y explotable) por parte de los seres humanos es su susceptibilidad a su ordenamiento por medio de un sistema simbólico cultural".³⁰

Hay dos criterios que proceden de la psicología educativa:

- ❖ UNA HISTORIA DIFERENCIADA DE DESARROLLO, JUNTO CON UN CONJUNTO DEFINIBLE DE DESEMPEÑOS EXPERTOS DE "ESTADO FINAL"

Las personas no manifiestan su inteligencia "porque sí"; lo hacen en el desempeño de ciertas funciones relevantes en su sociedad para las que se deben preparar siguiendo un proceso de desarrollo que suele ser largo. En cierto sentido cada inteligencia tiene su propio historial de desarrollo. Por ejemplo, las personas que se quieren dedicar a la matemática deben desarrollar su capacidad lógico-matemática de una manera correcta. La identificación de la historia del desarrollo de la inteligencia, junto con el análisis de su susceptibilidad a la modificación y capacitación constituye la más alta trascendencia para los profesionales de la educación.

- ❖ LA EXISTENCIA DE IDIOTS SAVANTS*, PRODIGIOS Y OTROS INDIVIDUOS EXCEPCIONALES

Por sus posibilidades de persuasión, al daño cerebral sigue de cerca el descubrimiento de un individuo que muestra un perfil muy disparejo de habilidades

³⁰ Ibid. p. 102.

* Individuos que presentan una capacidad excepcional en un ámbito dado, pero cuyo rendimiento en otros ámbitos es normal o incluso inferior al normal.

y deficiencias. "En el caso de prodigios", encontramos a individuos que son extremadamente precoces en un aspecto (o a veces de más de uno) de la competencia humana. En el caso de los idiot savant (y otros individuos retrasados mentales o excepcionales, incluyendo a los niños autistas"), contemplamos el desempeño de una habilidad humana particularísima contra un trasfondo de desempeños humanos mediocres y sumamente retrasados en otros dominios.³¹ Una vez más la existencia de estas poblaciones permite observar la inteligencia humana en aislamiento relativo.

Los últimos dos criterios proceden de la investigación psicológica tradicional:

❖ APOYO DE TAREAS PSICOLÓGICAS EXPERIMENTALES

Muchos paradigmas utilizados en la psicología experimental iluminan la operación de las inteligencias candidatas. Por ejemplo, empleando los métodos del psicólogo cognoscitivo se pueden estudiar los detalles de la lingüística o el procesamiento espacial con ejemplar especificidad.

❖ APOYO DE HALLAZGOS PSICOMÉTRICOS

Los resultados de los experimentos psicológicos aportan una fuente de información pertinente a las inteligencias, los resultados de las pruebas estándar (como las pruebas del C. I.) proporcionan otra pista. "Si bien la tradición de la prueba de la inteligencia no surgió como protagonista de mi teoría de las inteligencias múltiples, es claro que es adecuada para lo que busco aquí. En la

* Los prodigios son personas cuyo rendimiento es extraordinario en un ámbito concreto y que también tienen talento, o por lo menos un rendimiento normal, en otros ámbitos.

** Las personas autistas se destacan en el cálculo numérico, en la interpretación musical, en la reproducción de melodías o en el dibujo, pero al mismo tiempo manifiestan unos problemas característicos de comunicación, lenguaje y sensibilidad hacia los demás.

³¹ Ibid. p. 99.

medida que las tareas que supuestamente evalúan una inteligencia se correlacionan mucho entre sí, y un poco menos con las que se supone que evalúan otras inteligencias, mi formulación intensifica su credibilidad. Pero existe causa para preocuparse en la medida que los resultados psicométricos sean hostiles a mi constelación de inteligencias propuestas. Sin embargo, debe notarse que no siempre las pruebas de inteligencia demuestran lo que se asevera. Así muchas tareas en realidad comprenden algo más que el uso objetivo de habilidad, en tanto que muchas otras pueden ser resueltas empleando una diversidad de medios (por ejemplo, ciertas analogías o matrices se pueden complementar explotando capacidades lingüísticas, lógicas, espaciales o todas ellas).³² El uso excesivo de lápiz y papel en la aplicación de las pruebas como único método excluyen la posibilidad de realizar estudios sobre determinadas habilidades que comprenden la manipulación activa del ambiente o la interacción con otros individuos. En consecuencia, no siempre es directa la interpretación de hallazgos psicométricos.

*"Los criterios que presenté en 1981 no constituyen la última palabra para identificar las inteligencias. Hoy (2001) podría presentarlos de otra manera y destacaría mucho más la relevancia de los datos interculturales. Aún así, tomados en su conjunto, constituyen un conjunto razonable de factores a tener en cuenta en el estudio de la cognición humana"*³³

El autor considera que el establecimiento de estos criterios es una de las contribuciones de la teoría de las Inteligencias Múltiples.

³² Ibid. pp. 101 – 102.

³³ GARDNER, Howard. La Inteligencia Reformulada..., p. 51.

2.1.2 La Mente en el Marco de la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Gardner introduce otra clase de distinción entre dos actitudes que se tienen con relación a la mente y que se han compartido y alternado entre sí a través del tiempo. Hay quienes consideran que el intelecto es de una sola pieza y los que favorecen su fragmentación en varios componentes. *"Los primeros creen en una sola capacidad inviolable, que es la propiedad especial de los seres humano: a menudo, como corolario, impone las condiciones de que cada individuo nace con determinado grado de inteligencia y que de hecho a nosotros los individuos se nos puede ordenar (clasificar) en términos de nuestro intelecto."*³⁴

Por otro lado, hay quienes sostienen que la mente desarrolla diferentes funciones. *"en el área del estudio cerebral, han existido localizadores, que creen que las diferentes porciones del sistema nervioso median en las diversas capacidades intelectuales, y estos localizadores se han opuesto a los holistas, que consideran que las funciones intelectuales son propias de todo el cerebro"*.³⁵

Apoyando este punto de vista y aprovechando los hallazgos más recientes en las ciencias biológicas y del cerebro, que inciden en la creencia de la flexibilidad del desarrollo humano, la cual favorece la postura de que se pueden alterar los potenciales de un individuo o grupo mediante diversas intervenciones. Desde este punto de vista existe mucha más maleabilidad o plasticidad en el desarrollo cuando las intervenciones aprovechadas en momentos decisivos producen un organismo con diversidad y profundidad de capacidades (y limitaciones) muy diferentes. También son pertinentes a la cuestión de la flexibilidad las preguntas relativas acerca de las clases de intervención que son más efectivas, así como la oportunidad en su aplicación.

³⁴ Ibid. p. 64.

³⁵ Idem.

2.1.3 Las siete inteligencias propuestas por Gardner*.

El modelo didáctico *dia* fue diseñado por La Vaca Independiente y su propósito principal es el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas, sociales y afectiva, dichas habilidades tienen su fundamento en la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, esta propuesta de intervención consideró para la selección de las obras de arte las siete inteligencias que a continuación se mencionan.

Gardner propuso la existencia de siete inteligencias separadas en el ser humano, las dos primeras: lingüística y lógico-matemática, son las que normalmente se han valorado en la escuela tradicional.

- o Inteligencia lingüística

Como ocurre en la inteligencia lógica, llamar a la capacidad lingüística una "inteligencia" es coherente con la psicología tradicional. La inteligencia lingüística también supera las pruebas empíricas. Por ejemplo, un área específica del cerebro llamada "área Brocca" es la responsable de la producción de oraciones gramaticales. Una persona con esta área lesionada puede comprender palabras o frases sin problemas pero tiene dificultades para construir las frases más sencillas. Al mismo tiempo otros procesos mentales pueden quedar completamente ilesos.

El don del lenguaje es universal, y su desarrollo en los niños es sorprendentemente similar en todas las culturas. Incluso en el caso de personas sordas a las que no se ha enseñado explícitamente un lenguaje por signos, a menudo de niños "inventan" su propio lenguaje manual y lo usan subrepticamente. Vemos así que una inteligencia puede operar

* Para profundizar en el estudio de las siete inteligencias consultar: GARDNER, Howard. Inteligencias múltiples. La teoría en la Práctica, Edit. Paidós, Barcelona, España, 1995.

independientemente de una cierta modalidad de estímulo o de un determinado canal de salida.

La inteligencia lingüística supone una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, para aprender idiomas y emplear el lenguaje para lograr determinado objetivos.

- o Inteligencia lógico-matemática

Junto a su compañera, la capacidad lingüística, el razonamiento lógico-matemático proporciona una base principal para los tests del C. I. Esta forma de inteligencia ha sido investigada con profundidad por los psicólogos tradicionales y constituye el arquetipo de la "inteligencia en bruto" o de la habilidad para resolver problemas que supuestamente pertenecen a todos los terrenos.

Esta inteligencia también cumple los requisitos empíricos. Ciertas áreas del cerebro son más prominentes para el cálculo matemático que otras. Existen "sabios idiotas" que realizan grandes proezas de cálculo aunque sean profundamente deficientes en la mayoría de las otras áreas. Los niños prodigio en matemáticas abundan. El desarrollo de esta inteligencia en los niños ha sido cuidadosamente documentada por Jean Piaget y otros psicólogos.

Esta inteligencia supone la capacidad de analizar problemas de una manera lógica, de llevar a cabo operaciones matemáticas, entre otras.

Las tres inteligencias siguientes destacan especialmente en las bellas artes, aunque cada una de ellas se puede emplear de muchas otras maneras.

- o Inteligencia musical

Una breve consideración de los hechos sugiere que la capacidad musical pasa las pruebas necesarias para ser considerada una inteligencia. Por ejemplo, ciertas partes del cerebro desempeñan papeles importantes en la percepción y la producción musical. Estas áreas se sitúan generalmente en el hemisferio derecho, aunque la capacidad musical no está localizada con claridad, o situada en un área específica, como el lenguaje. A pesar de que la susceptibilidad concreta de la habilidad musical a las lesiones cerebrales depende del grado de formación y de otras diferencias individuales, existe evidencia clara de "amusia", o pérdida de habilidad musical.

Los datos que apoyan la interpretación de la habilidad musical como una "inteligencia" proceden de fuentes muy diversas. A pesar de que la capacidad musical no se considera generalmente una capacidad intelectual, como las matemáticas, siguiendo los criterios antes mencionados debería ser así. Por definición, merece consideración; y, en vista de los datos, su inclusión queda empíricamente justificada.

La inteligencia musical supone la capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales.

- o Inteligencia cinético corporal

El control del movimiento corporal se localiza en la corteza motora, cada hemisferio domina y controla los movimientos corporales correspondientes al lado opuesto. En los diestros, el dominio de este movimiento se suele situar en el hemisferio izquierdo. La habilidad para realizar movimientos voluntarios puede resultar dañada incluso en individuos que pueden ejecutar los mismos movimientos de forma reflexiva o involuntaria. La existencia de la *apraxia*

específica constituye una línea de evidencia a favor de una inteligencia cinético-corporal.

La evolución de los movimientos corporales especializados es de importancia obvia para la especie, y en los humanos esta adaptación se extiende al uso de herramientas. El movimiento del cuerpo sigue un desarrollo claramente definido en los niños y no hay duda de su universalidad a través de las culturas. Así parece que el "conocimiento" cinético-corporal satisface muchos de los criterios requeridos para una inteligencia.

La consideración del conocimiento cinético-corporal como "apto para la solución de problemas" puede resultar menos intuitiva. Es cierto que efectuar una secuencia mínima o golpear una pelota de tenis no es como resolver una ecuación matemática. Y, sin embargo la habilidad para utilizar el propio cuerpo para expresar una emoción (como la danza), para competir en un juego (como en el deporte), o para crear un nuevo producto (como podría ser el diseño de una nueva invención) constituye la evidencia de las características cognitivas de uso corporal.

- o Inteligencia espacial

La resolución de problemas espaciales se aplica a la navegación y al uso de mapas como sistema notacional. Otro tipo de resolución de problemas espaciales aparece en la visualización de un objeto visto desde un ángulo diferente y en el juego de ajedrez. Las artes visuales también emplean esta inteligencia en el uso que hacen del espacio.

Las pruebas procedentes de la investigación son claras y persuasivas. Así como el hemisferio izquierdo ha sido escogido, en el curso de la evolución como sede de los cálculos lingüísticos en las personas diestras, el hemisferio derecho demuestra ser la sede más importante del cálculo espacial. Las lesiones en la región posterior

derecha provocan daños en la habilidad para orientarse en un lugar, para reconocer caras o escenas o para apreciar pequeños detalles.

Los pacientes con daño específico en las regiones del hemisferio derecho intentarán compensar sus déficits espaciales con estrategias lingüísticas. Razonarán en voz alta para intentar resolver las tareas, o incluso se inventarán las respuestas. Pero dichas estrategias espaciales rara vez tendrán éxito.

Las personas ciegas proporcionan un ejemplo de la distinción entre inteligencia espacial y percepción visual. Un ciego puede reconocer formas a través de un método indirecto: pasar la mano a lo largo del objeto se traduce en longitud de tiempo de movimiento, lo que a su vez se traduce en la medida del objeto. Para el invidente, el sistema perceptivo de la modalidad táctil corre en paralelo a la modalidad visual de la persona con visión. La analogía entre el razonamiento espacial y el razonamiento lingüístico de las personas sordas es notable.

La inteligencia espacial supone la capacidad de reconocer y manipular pautas en espacios grandes (como hacen los navegantes y los pilotos) y espacios más reducidos (como hacen los escultores, los cirujanos, los jugadores de ajedrez, los artistas gráficos o los arquitectos).

Las dos últimas inteligencias propuestas por Gardner, son las inteligencias personales y son las que más sorpresa han causado:

- o Inteligencia interpersonal

La inteligencia interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado. Esta capacidad se da en forma altamente

sofisticada en los líderes religiosos o políticos, en los profesores y maestros, en los terapeutas y en los padres.

Todos los indicios proporcionados por la investigación cerebral sugieren que los lóbulos frontales desempeñan un papel importante en el conocimiento interpersonal. Los daños en esta área pueden causar cambios profundos en la personalidad, aunque otras formas de resolución de problemas queden inalteradas: una persona ya no es "la misma persona" después de la lesión.

- o Inteligencia intrapersonal

El conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta. Una persona con buena inteligencia intrapersonal posee un modelo viable y eficaz de sí mismo.

Puesto que esta inteligencia es la más privada, precisa de la evidencia del lenguaje, la música u otras formas más expresivas de inteligencia, para poder ser observada en funcionamiento.

Como en el caso de la inteligencia interpersonal, los lóbulos frontales desempeñan un papel central en el cambio de personalidad. Los daños en el área inferior de los lóbulos frontales pueden producir irritabilidad o euforia; en cambio, los daños en la parte superior tienden a producir indiferencia, languidez, lentitud y apatía: Un tipo de personalidad depresiva. En estos individuos "de lóbulo frontal" las otras funciones cognitivas permanecen inalteradas.

Tanto la facultad interpersonal como la intrapersonal superan la prueba de la inteligencia. Ambas describen tentativas de solucionar problemas que son significativos para el individuo y para la especie. La inteligencia interpersonal

permite comprender y trabajar con los demás; la inteligencia intrapersonal permite comprenderse y trabajar con uno mismo.

Actualmente se sabe de la existencia de otras inteligencias como la naturalista, la espiritual y la existencial.

La naturalista, consiste en la habilidad para observar y estudiar la naturaleza. Los niños con esta inteligencia desarrollada clasifican conocimientos ambientales, entienden y distinguen el ambiente natural, les gusta coleccionar, analizar, estudiar y cuidar de las plantas, animales y del medio ambiente. Quienes más desarrollan esta capacidad son los biólogos, los herbolarios, los ecologistas.

La inteligencia espiritual ha sido poco estudiada y pertenece a la capacidad que da sentido a todas las inteligencias.

"El ámbito del naturalista parece sencillo. En comparación con él, incluso el más pequeño vislumbre del mundo de la espiritualidad revela un panorama mucho más complejo. Cualquier mención de lo espiritual -independientemente de que se formule como vida espiritual, como capacidad o sensibilidad para lo espiritual, o como un don para lo religioso, lo místico o lo trascendental- es motivo de controversia dentro de las ciencias y, prácticamente, en todo el mundo académico. El lenguaje, la música, el espacio, la naturaleza e incluso la comprensión de otras personas, parecen ser relativamente sencillos. Muchos de nosotros no damos al espíritu el mismo reconocimiento que a la mente y al cuerpo, y tampoco concedemos a lo trascendental o lo espiritual la misma condición ontológica que otorgamos, por ejemplo, a lo matemático o lo musical"³⁶

Pertencen a este grupo las filosofías de vida, la religión, los valores, etc.

³⁶ GARDNER, Howard. Op.cit. p. 62.

Con relación a la existencial Gardner mismo cuestiona si a ésta se le puede dar la categoría de inteligencia o considerarla una variedad de la inteligencia espiritual.

"...a pesar del atractivo que tendría proponer una novena inteligencia, no voy a añadir a mi lista la inteligencia existencial. Creo que el desconocimiento que me produce este fenómeno y su distancia de las otras inteligencias aconsejan prudencia, al menos por ahora. Como mucho estoy dispuesto, al estilo de Fellini, a bromear hablando de <ocho y medio inteligencias>".³⁷

Quienes tienen desarrollada esta posible inteligencia son capaces de colocarse ellos mismos en relación con determinadas características existenciales de la condición humana, como el significado de la vida, el destino final del mundo físico y el mundo psicológico, y ciertas experiencias como sentir un profundo amor o quedarse absorto ante una obra de arte, de interesarse en cuestiones trascendentales. Esta capacidad se puede desarrollar en circunstancias determinadas.

2.1.4 Crecimiento natural de una inteligencia: una trayectoria evolutiva.

Puesto que todas las inteligencias forman parte de la herencia humana, todas se manifiestan universalmente, como mínimo en su nivel básico, independientemente de la educación y del apoyo cultural. Todos los humanos poseen ciertas habilidades nucleares en cada una de las inteligencias finalmente, durante la adolescencia y la edad adulta, las inteligencias se expresan a través de las carreras vocacionales y aficiones.

"Aunque todos los humanos participan de cada inteligencia en cierta medida, de algunos individuos se dice que son una "promesa". "Están altamente dotados de las habilidades nucleares y de las capacidades propias de una inteligencia en

³⁷ Ibid. p. 73

especial. Este hecho resulta importante para la cultura como un todo ya que, en general, estos individuos excepcionalmente dotados producirán avances notables en las manifestaciones culturales de esta inteligencia".³⁸

Al mismo tiempo que ciertos individuos son "promesas" en una inteligencia, otros están en situaciones de riesgo. En ausencia de ayudas especiales, es probable que los que están en situación de riesgo respecto a una inteligencia fracasen en las tareas que implican dicha inteligencia. Inversamente es probable que los que constituyen una promesa triunfen en dichas tareas. *"Es posible que una intervención intensiva a una edad temprana haga llegar a un número mayor de niños a un nivel de "promesa".³⁹*

Las inteligencias personales parecen surgir mucho más gradualmente, los niños prodigio aquí son raros.

El comportamiento maduro en un área no implica comportamiento maduro en otras, de la misma manera que el talento en una inteligencia no implica talento en las demás.

"La trayectoria evolutiva natural comienza con una habilidad modeladora en bruto, por ejemplo, la habilidad para apreciar diferentes tonales en la inteligencia musical, o para distinguir colocaciones tridimensionales en la inteligencia espacial. Estas habilidades aparecen de forma universal y también pueden aparecer en una forma superior en una parte de la población que constituye una "promesa" en ese campo. La inteligencia "en bruto" predomina durante el primer año de vida."⁴⁰

Las inteligencias se perciben a través de diferentes ópticas en las sucesivas etapas del desarrollo. En la siguiente etapa, se llega a la inteligencia a través de un *sistema simbólico*: se llega al lenguaje por medio de frases e historias, a la

³⁸ Ibid. p. 45.

³⁹ Idem.

⁴⁰ Ibid. pp. 44-45.

música a través de canciones, a la comprensión espacial a través de dibujos, al conocimiento cinético-corporal a través de la expresión gestual o de la danza, etcétera. En esta fase, los niños demuestran sus habilidades en las diversas inteligencias a través de la adquisición que hacen de los diversos sistemas simbólicos. A medida que avanza el desarrollo se representa cada inteligencia acompañada de su sistema simbólico, mediante un *sistema notacional*. Las matemáticas, los mapas, la lectura, la notación musical, etcétera, son sistemas simbólicos de segundo orden, en los cuales las marcas sobre el papel representan símbolos. En nuestra cultura estos sistemas notacionales tradicionalmente llegan a dominarse en el contexto de una estructura educativa formal.

El trabajo con las inteligencias múltiples y el trabajo con las limitaciones de la mente crean una visión de ser humano radicalmente diferente de la que se solía tener hace apenas unas décadas. En el apogeo de la psicometría y el conductismo, en general se creía que la inteligencia era una entidad única hereditaria y que los seres humanos a quienes se les consideraba como una "tabula rasa" podían ser capacitados para aprender cualquier cosa, siempre que se presentara de modo apropiado. En la actualidad un creciente número de investigadores considera precisamente lo opuesto: que existe una multitud de inteligencias entre sí; que cada inteligencia tiene sus propias ventajas y limitaciones; que la mente se halla lejos de estar libre de trabas al momento del nacimiento; y que es muy difícil enseñar cosas que vayan en contra de las capacidades para las que está preparado el individuo o que se desconozcan las líneas naturales de una inteligencia y sus ámbitos correspondientes.

Desde la perspectiva que nos ofrece Gardner la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominan "inteligencias". Y se piensa que todos los individuos normales poseen cada una de estas capacidades en un cierto grado; los individuos difieren en el grado de capacidad en cuanto a la combinación de dichas capacidades. Creemos que esta teoría de las inteligencias puede ser más

humana y más verídica que otras visiones alternativas, y que reflejan de forma más adecuada los datos de la conducta humana "inteligente". Una teoría así tiene importantes implicaciones educativas y curriculares.

2.2 Reuven Feuerstein: Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado.

Reuven Feuerstein psicólogo rumano-israelí, para llevar a cabo su propuesta psicopedagógica se ve influenciado por su formación familiar, su formación académica y sobre todo por las marcas que dejan en él los embates de la Segunda Guerra Mundial. Al finalizar la guerra concluye sus estudios de psicología bajo la tutela de Jean Piaget y Carl Jung en Ginebra Suiza.

Hacia 1957 realiza sus estudios de doctorado en Psicología en la Universidad de La Sorbone en París, Francia bajo la tutela de André Rey y C. Jung, de ellos recibe gran influencia. Inspirado en ellos e inconforme con las conceptualizaciones sobre el desarrollo humano y la conducta que se tenían en ese momento, decide estudiar sobre cómo ayudar al mejoramiento de la misma, es así que por largo tiempo se dedica al estudio de la conducta humana y apoyado por André Rey crea el Modelo de Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje, a partir de una forma de valoración diferente a la establecida por las pruebas psicométricas convencionales en las que se determina sólo lo que el niño ha aprendido y no cómo lo ha aprendido y ni hasta dónde puede aprender.

La propuesta teórico metodológica de Feuerstein consta de dos teorías y dos sistemas de aplicación metodológicas:

- Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural.
- Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado.
- Modelo de Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje.
- Programa de Enriquecimiento Instrumental (Feuerstein 1997).

Feuerstein para elaborar su teoría retoma autores como: Stenberg, Vigostky, Paiget y Adré Rey entre otros. Feuerstein no se sostiene sobre una línea teórica, ya que echa mano de toda la teoría del aprendizaje para elaborar los instrumentos del Programa de Enriquecimiento Instrumental. Pero lo que sí se puede decir en determinado momento es que se inclina sobre las bases de la teoría cognoscitivista, ya que los principales aportes a su teoría provienen de esta tendencia psicológica y además de encontrar una gran cantidad de términos que hacen mención de la misma.

Para efectos de este trabajo se revisó con mayor atención la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y la Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado que sirven de sustento teórico metodológico para el diseño del Programa de Desarrollo de Inteligencias a través del Arte "día".

Feuerstein está en la línea de la modificación cognitiva, enfoque que considera al organismo como un sistema abierto al cambio. Él piensa que el rendimiento bajo en escolaridad es producto del uso ineficaz de las funciones que son los prerrequisitos para un funcionamiento cognitivo adecuado. Para ello diseña su Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) que quiere potenciar, desarrollar, refinar, cristalizar los prerrequisitos funcionales del pensamiento* (Feuerstein 1997).

Considera la modificabilidad como la capacidad de todo ser humano para cambiar en un sentido positivo y ascendente, es la característica que hace al hombre un ser en continuo cambio. Considera este cambio en forma estructural, esto último lo refiere al hecho de que esa modificabilidad no es un mero cambio

* Dicho programa es un medio excepcional para la modificación, en forma preventiva para las estructuras mentales, con el objeto de desarrollar las habilidades del pensamiento y favorecer esos prerrequisitos de cualquier aprendizaje, es decir, contribuye al desarrollo de la inteligencia, tanto en la enseñanza básica, como en la enseñanza media y superior.

aislado sino que parte de todo un conjunto de cambios que influirán de manera sustancial al desarrollo cognitivo del individuo (Feuerstein 1997).

La modificabilidad cognitiva estructural se caracteriza por el alto grado de permanencia, penetrabilidad y significado del cambio producido. Inherentes al concepto mismo de estructura hay tres criterios que la definen:

- a) *“Relación parte-todo: en el cambio estructural hay una fuerte dependencia entre la parte y el todo al cual pertenece; es una interdependencia que asegura que los cambios producidos en la parte afectarán necesariamente al todo. Así, por ejemplo, una mejora en la memoria –función específica del pensamiento- afectará a la mejora del funcionamiento cognitivo en general.*
- b) *Transformación: existe una transformación de los procesos de cambio a través de una variedad de condiciones, situaciones, modalidades de funcionamiento y dominio del contenido. Esta transformación la realiza el sujeto a través de las operaciones mentales y del desarrollo de las mismas.*
- c) *Continuidad y autopercepción: todo cambio llega a instaurarse y autoperpetuarse, siendo regulado por las reglas que gobiernan la estructura. Dentro de este marco teórico de la modificabilidad estructural cognitiva, se considera que, sin tener en cuenta los períodos críticos o estadios del desarrollo, el individuo es modificable a lo largo de toda su vida. Aunque según Feuerstein, los períodos críticos puedan existir, ello no impide la accesibilidad a los procesos significativos del cambio bajo condiciones específicas de intervención. La automatización de los cambios hace que se perpetúe y se interiorice la conducta instaurada”⁴¹*

⁴¹ PRIETO, Sánchez, Ma. Dolores. Modificabilidad cognitiva y el PEI. Edit. Bruño, Madrid, España. pp. 29-30.

La modificabilidad cognitiva estructural es el producto de una serie de experiencias específicas de aprendizaje mediado y presenta un enfoque de modificación activa contraria a una modificación pasiva. Considera la inteligencia como un proceso dinámico de autorregulación, capaz de dar respuesta a la intervención de los estímulos ambientales. Esto se consigue a través de la interacción activa entre el individuo y las fuentes internas y externas de estimulación. En este conjunto de experiencias de aprendizaje mediado, el mediador (padres, maestros, tutores, etc.) desempeñan un papel fundamental en la transmisión, selección y organización de los estímulos.

Quando Feuerstein habla de Experiencia de aprendizaje mediado se está refiriendo a: *"La manera en que los estímulos remitidos por el ambiente son transformados por un agente "mediador", normalmente uno de los padres, un hermano u otro cuidador. Este agente mediador guiado por sus intenciones, su cultura y su intervención emocional, selecciona y organiza el mundo de los estímulos para el niño. El mediador escoge los estímulos que son más apropiados y luego los enmarca, los filtra y los jerarquiza; él determina la intensidad, y la presentación de determinados estímulos, por medio de este proceso de mediación la estructura cognoscitiva del niño es afectada. El niño adquiere patrones de conducta y conjuntos de aprendizaje que en turno llegan a ser ingredientes importantes de su capacidad de ser modificado por medio de la exposición directa a los estímulos."*⁴²

Feuerstein se preocupa, sobre todo, por el desarrollo de la inteligencia (cognición, conocimiento de la inteligencia) y de los procesos de la misma (atención, memoria, percepción, generalización, análisis, etc.) como determinantes del comportamiento inteligente, procesos que ayudan al individuo a enfrentarse con su medio.

En este sentido, la teoría de la Modificabilidad Cognitiva estaría en la línea de la Psicología Cognitiva, en la medida en que intenta estudiar como el individuo

⁴² Feuerstein, Reuben. Instrumental and intervention... p. 24.

obtiene la información (la adquiere, codifica, almacena y la usa más tarde generalizándola a otras situaciones nuevas)

El modelo que propone Feuerstein está basado en el desarrollo cognitivo diferencial, de la experiencia de aprendizaje mediado con la fórmula: S-H-O-R en donde (S) es la fuente de estimulación externa, (H) es el mediador humano que se interpone entre el estímulo y el organismo, (O) el organismo y ® la respuesta que emite el organismo (sujeto) después de que la información ha sido elaborada. De esta manera el sujeto atendido por la mediación adquiere conductas apropiadas, conjuntos de estructuras operacionales. (fig. 3)

MODELO DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO (EAM)

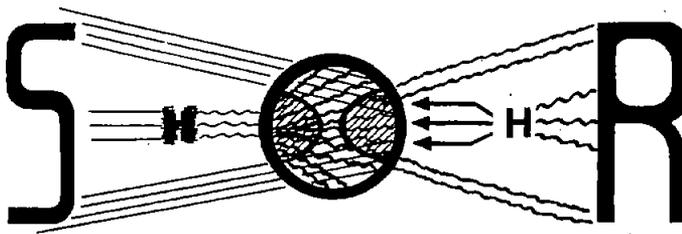


Figura 3

Tomado de: Prieto, Sánchez Ma. Dolores. Modificabilidad cognitiva y P.E.I. p. 33.

Este enfoque considera al organismo como un sistema abierto y activo cuyas experiencias lo llevan al conocimiento, a buscar información para la solución de problemas y reorganizar lo que ya sabe para adecuar nuevos conocimientos. En vez de ser influidos pasivamente por su medio ambiente.

A esta modalidad de la experiencia de Aprendizaje Mediado se le considera factor crucial para el desarrollo de las funciones cognitivas más elevadas del individuo y para la Modificabilidad Cognitiva. Así es como el mediador intenta enseñar al sujeto el significado de la actividad más allá de las necesidades inmediatas, de forma que el niño pueda anticipar la respuesta ante situaciones parecidas. De esta manera Feuerstein puede explicar las diferencias individuales en el desarrollo Cognitivo de cada persona.

El resultado de la mediación consiste en la adquisición por parte del niño de comportamientos apropiados, conjuntos de aprendizajes y estructuras operatorias a través de los cuales, respondiendo a la estimulación directa, se modifica su estructura cognitiva de tal forma que los efectos de la experiencia de aprendizaje, a través del mediador proporcionan al organismo una gran variedad de estrategias y procesos conducentes a la formación de comportamientos que a la vez son pre-requisitos para el buen funcionamiento cognitivo.

Como consecuencia de todo ello el sujeto llega a tomar parte en el proceso de aprendizaje de forma activa, es decir como procesador de la información, estando abierto a la Modificación Cognitiva.

La Experiencia de Aprendizaje Mediado es la interacción marcada por una serie de necesidades culturales, entre el niño y su medio ambiente. La transmisión de la cultura a través de las generaciones es una función principalmente de la familia, aunque también les compete a otras instituciones, tales como la escuela. Así pues, familia y escuela son los principales agentes de la transmisión cultural y educativa.

El mediador padres y/o maestros enriquecen la interacción entre el individuo y el medio ambiente proporcionándole al niño una serie de estimulaciones y experiencias que no pertenecen a su mundo inmediato. Todas ellas son los

ingredientes que dan sentido y significado al mundo del sujeto desde su nacimiento hasta la madurez.

Lo que se pone en juego no es solamente la trasmisión de habilidades específicas sino el desarrollo de los esquemas cognoscitivos que son requisitos para permitir a un individuo derivar el mayor provecho posible de la exposición directa o las fuentes de estimulación "lo que nosotros afirmamos es que la *Experiencia de Aprendizaje Mediado* es el fundamento sobre el cual las estructuras cognitivas se construyen y que aún tarde como en la adolescencia, son posibles las modificaciones grandes y significativas." ⁴³

Esta interacción está determinada principalmente por los criterios de mediación.

2.2.1 Criterios de las interacciones que se establecen en la experiencia de aprendizaje mediado.

Los criterios de mediación representan una ayuda didáctica para entender mejor las interacciones y el significado de las mismas, en la *Experiencia de Aprendizaje Mediado* dichos criterios de mediación son los siguientes:

1. Intencionalidad y reciprocidad: "*Condición básica para llevar a cabo cualquier experiencia de aprendizaje.*"⁴⁴ Se trata de ver con qué intención se va a dar un estímulo. Aquí interviene la selección y organización de la información.

En este momento se pueden fijar los objetivos de la intervención. Se dice que es recíproco ya que intervienen dos participantes (mediado y mediador), e intervienen

⁴³ Ibid. p. 31

⁴⁴ PRIETO, Op. Cit. p. 16

las preguntas que hace el mediador ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué? se ejecuta la acción.

2. Trascendencia: En este sentido la mediación debe ir más allá de la necesidad inmediata que lo originó, es decir hay que hacer puenteo, se debe salir de la acción inmediata y transferirlo a otras situaciones y, sobre todo, que sirva para otras oportunidades de aprendizaje.

En toda situación de aprendizaje se debe proporcionar a los sujetos una serie de dispositivos verbales que le ayuden a resolver la actividad presente sin olvidar que le han de servir para otras ocasiones de aprendizaje. Esto implica enseñar al sujeto una conducta de estructuración para que en el futuro pueda utilizar los conocimientos almacenados previamente. Al mismo tiempo esto ayuda a la persona a pensar acerca de la actividad que está realizando, a descartar información superflua y a utilizar solo lo esencial y básico para la solución de problemas.

La trascendencia de un conocimiento indica relacionar una serie de actividades del pasado con el futuro o, lo que es lo mismo, la trascendencia de un conocimiento exige un cierto nivel de generalización de la información.

3. Significado: Es presentar las situaciones de aprendizaje de forma interesante y relevante para el sujeto, de manera que éste se implique activa y emocionalmente en la tarea. Dolores Prieto menciona tres requisitos en el significado: "a) despertar en el niño el interés por la tarea implicándose éste activamente, b) discutir con el sujeto acerca de la importancia que tiene la tarea y c) explicarle qué finalidad se persigue con las actividades y la aplicación de la misma".⁴⁵

⁴⁵ Ibid. p. 16

Cuando el aprendizaje no tiene significado la motivación del niño queda disminuida y no puede percibir el valor y la trascendencia del mismo. Bruner insiste en que *"el dominio cognitivo es recompensador especialmente cuando el aprendiz reconoce el poder acumulativo del conocimiento y cuando se percata de que aprender una cosa le permite pasar a algo que antes estaba fuera de su alcance y proseguir hasta alcanzar la perfección posible"*⁴⁶ Basta señalar que el significado en el aprendizaje está también en función del contenido y la modalidad de presentación de la tarea. En definitiva el aprendizaje más significativo es un meta-aprendizaje, ya que trata la verdadera naturaleza de aprender a aprender. O, con otras palabras, ayuda al individuo a entender y representar el proceso mediante el cual se produce el conocimiento.

4. Participación activa: Consiste en la interacción profesor-alumno, *"el profesor ha de intentar compartir las experiencias de aprendizaje junto con los estudiantes, procurando situarse en lugar de éstos."*⁴⁷

En un grupo no solamente se presenta la interacción maestro-alumno sino también alumno-alumno. El mediador ayuda a los alumnos a que compartan la conducta mediante trabajo en equipo, discusiones grupales y técnicas específicas enfocadas a potenciar la Inter-relación entre los alumnos.

5. Regulación de la conducta: se refiere al control de sí mismo ante diferentes tareas para no perder de vista el objetivo *"implica pensar sobre la clase de actividades o tareas que se van a realizar aún cuando se trabaje rápidamente. La regulación exige por parte del sujeto obtener la información de los conocimientos previamente adquiridos (input) la utilización de los mismos dándole una cierta formalización (elaboración) y la expresión de dicha información a través de un proceso de razonamiento (output)."*⁴⁸

⁴⁶ BRUNER, J. Investigaciones Sobre el Desarrollo Cognitivo, ed. Paolo del Río, Madrid, 1971, p. 40

⁴⁷ Idem.

⁴⁸ Idem.

La impulsividad, conducta opuesta a la regulación y planificación, consiste en emitir cualquier tipo de respuesta sin haberla pensado anteriormente, por lo tanto la Experiencia de Aprendizaje Mediado, a través de los diferentes instrumentos del Programa de Enriquecimiento Instrumental intenta desarrollar y crear en el sujeto el pensamiento "reflexivo" o "insight" pretendiendo cambiar el estilo cognitivo del estudiante Impulsivo a reflexivo.

6. individualización: *"consiste en aplicar diferentes estrategias de aprendizaje en función de las diferencias individuales o estilos cognitivos. Esto ha de determinarse en función de cada persona y con base a su individualidad."*⁴⁹

En este punto se toma muy en cuenta la particularidad de los individuos, es decir, cada individuo es un ente diferente a los demás con características y dimensiones propias en su desarrollo *"el principio de individualización que contempla la experiencia de aprendizaje mediado implica ayudar al niño y aceptarlo como individuo único y diferente, considerándolo como participante activo del aprendizaje, capaz de pensar independientemente y de modo diferente con respecto a otros compañeros e incluso del mismo profesor. Además exige del mediador que contemple y acepte las diferencias individuales y los estilos cognitivos de sus estudiantes."* *"A nivel operativo este procedimiento sirve para desarrollar en el sujeto una apreciación de sus valores individuales, sin olvidar los de los otros, y su diferenciación psicológica"*.⁵⁰

7. Competencia: En lugar de utilizar este término es recomendable utilizar aptitud que es más aplicable a este lenguaje. Se trata de generar el sentimiento de "ser capaz". El sentimiento de aptitud no está dado en el hecho de enfrentarse a los demás sino en el de superarse uno mismo día con día "... a través de ella

⁴⁹ PRIETO, Op. Cit. p.16

⁵⁰ Idem.

se intenta potenciar al máximo el aprendizaje en el niño aún cuando estos se crean incapaces para aprender. Los sujetos que precisamente muestran una falta de aptitud (generalmente los deprivados culturales, retrasados mentales y niños con problemas de aprendizaje) tienen una baja autopercepción y se creen incapaces de realizar cualquier tarea que exija un cierto esfuerzo".⁵¹

El sentimiento de competencia está estrechamente relacionado con la motivación en la medida en que ésta es crucial para que suceda el aprendizaje.

8. *Mediación de la búsqueda, planificación y logro de los objetivos de la conducta: Es la importancia de crear la necesidad de trabajar según los objetivos planteados, el para qué, el cómo y el por qué de los mismos. "la mediación va dirigida a conseguir que los sujetos orienten su atención al logro de metas futuras, más allá de las necesidades del momento. La mediación de todas estas conductas exige la planificación de los objetivos, de tal manera que el profesor exige a los alumnos un plan para el logro de la meta. Por lo tanto se fomenta la necesidad de revisar y modificar los objetivos en función de las circunstancias".⁵²*

Este criterio favorece el desarrollo de los hábitos de estudio a través del trabajo mediador, como puede ser animando al estudiante a establecer metas a corto y a largo plazo en un área de conocimientos específicos. Estableciendo metas individuales e insistir en que los sujetos se esfuercen en conseguirlas. Todo ello llevará al niño a la perseverancia, paciencia y diligencia en el logro de las metas.

9. *Mediación del cambio: búsqueda de la novedad y complejidad: En este apartado la complejidad está dada por el grado de novedad en la tarea "el mediador anima al estudiante a buscar lo que hay de novedoso en la tarea*

⁵¹ Ibid. P. 17

⁵² Ibid. p.42

respecto a otros ya realizados; la novedad implica un mayor grado de complejidad. Por tanto en la experiencia de aprendizaje mediado se fomenta la curiosidad intelectual, la originalidad y la creatividad o pensamiento divergente."⁵³

El mediador presenta actividades de forma novedosa, por ejemplo: emplea distintas modalidades de lenguaje (verbal, gráfico, simbólico, numérico, etc). Y utiliza diferentes metodologías para la clase (trabajo en equipo, individual, exposiciones, etc.) el profesor muestra a los alumnos modelos sobresalientes al comportarse con una actitud desafiante, novedosa y compleja.

10. Mediación del conocimiento de la modificabilidad del cambio: *"En este punto el mediador ha de hacer consciente al alumno de que puede cambiar su propio funcionamiento cognitivo, y de hecho así lo está haciendo. El individuo ha de llegar a autoperibirse como sujeto activo, capaz de generar y procesar información."El mediador hace que el individuo tenga un conocimiento objetivo de sí mismo y de su potencial para el cambio. La función del mediador consiste en ayudar al estudiante a entender los sucesos de la vida y la interiorización de los mismos.*"⁵⁴

Se puede detectar el cambio por ejemplo, en una tarea X, al elegir estrategias, identificar, comparar y hacer aplicaciones. Todos estos cambios son estructurales y se pueden observar en la medida que aumenta su capacidad de abstracción, de generalización, de proponer hipótesis cada vez más lejos de la realidad. Estos resultados al ser aplicados por el profesor, el alumno toma conciencia de que está cambiando y mejorando su capacidad de modificación.

Este proceso de interiorización es gradual, en un primer momento el adulto guía y controla la actividad del individuo, pero paulatinamente el niño toma la

⁵³ Idem.

⁵⁴ Idem.

iniciativa y controla todo su cambio. Si van del ejemplo al principio o a la generalización, es que hay cambio estructural.

11. Mediación del optimismo: La mediación del optimismo es el último criterio de la mediación y desde mi punto de vista, es donde la función del mediador es cuidar la formación de su propio "yo", sobre el de los niños, hay que ser positivos y optimistas ante toda tarea. Es decir, el maestro debe tener un "yo" positivo que pueda mostrar y así enfrentarse con entusiasmo a los ejercicios de la actividad a realizar.

Como se puede ver, todos los criterios están relacionados entre sí, desde el momento en que se fijan los objetivos hasta en la forma de abordarlos. También se ve cómo el mediador es el que va integrando en la medida de lo posible la mayoría de los estímulos para que la información que reciba el organismo sea procesada adecuadamente por el alumno.

2.2.2 Categorías de la experiencia de aprendizaje mediado.

- a) transmisión de información.
- b) interacción mediada.

La transmisión de información, así como la interacción mediada están relacionadas con la capacidad del organismo para relacionarse con los estímulos, desde una edad muy temprana. Es decir, mientras más temprano se comience la experiencia de aprendizaje mediado mayor será la eficiencia del individuo para ser modificado y mayor su capacidad para el aprendizaje. Esto no contradice el postulado que ya se había manejado "a cualquier edad el organismo puede ser modificado en su estructura cognitiva" sino que hay mayor grado de modificabilidad porque la estructura cognitiva está menos dañada. La primera

categoría que marca Feuerstein (1980) en la experiencia de aprendizaje mediado es:

1. Trasmisión cultural: Trasmisión cultural de una cultura a su subsecuente generación. Es el conocimiento de eventos que pertenecen a un período de tiempo fuera de la experiencia directa del individuo.
2. Aprendizaje mediado: Para una mejor comprensión de este apartado recordemos la fórmula: S-H-O-H-R, donde H es el humano que está fungiendo como mediador entre la entrada (input) de los estímulos (S) al organismo y también entre el organismo (O) y la salida (output) de la respuesta ®. Es decir, el mediador interviene en las interacciones del niño con el ambiente, donde los primeros cambios que se producen es la forma en que se presentan los estímulos que llegan a los sentidos del niño. *"La experiencia de aprendizaje mediado produce en el organismo una necesidad de relacionar eventos, objetos y experiencias los unos con los otros, con el resultado de que esta experiencia de un objeto o evento específico se trasciende por medio de las propias acciones del individuo y de sus operaciones, por consiguiente, el mundo de relaciones es el producto primario de la experiencia sensorial del individuo, estas relaciones se gobiernan por propias leyes de organización y regulación. Es por medio de la experiencia de aprendizaje mediado que los sistemas operacionales se establecen, los sistemas determinan nuevas maneras de interacción con el mundo sensorial que son significativamente diferentes de los que se derivan de experiencias directas, instantáneas del mundo. Entonces, la necesidad de establecer relaciones entre los elementos experimentados, por medio de la conducta comparativa, es el resultado de la experiencia de aprendizaje mediado"⁵⁵, es decir, el individuo está sujeto a diferentes experiencias que va adquiriendo, la interpretación de ellas depende de su sistema sensorial y de sus operaciones cognitivas donde la experiencia de*

⁵⁵ FEUERSTEIN, Op. Cit. p.43

aprendizaje mediado es la que va a crear la necesidad de relacionar todas esas experiencias bajo un sistema de organización y regulación de las mismas para una mejor interacción con el mundo.

3. Selección de estímulos: La selección de estímulos se orienta normalmente a la protección del niño, pero si nos preguntamos desde cuándo empieza esa estimulación se podría decir que desde el momento de la concepción. Como se sabe biológica y psicológicamente el niño empieza a recibir estímulos desde el embarazo vía madre.

Especialmente el niño recién nacido recibe la protección de experiencias desagradables. Feuerstein señala tres etapas del proceso de selección de los estímulos; la primera consiste en la vinculación de elementos perceptuales sencillos a los sistemas sensoriales del niño, la segunda tiene que ver con sistemas relacionales y la tercera con las Interacciones sociales.

El mediador selecciona estos estímulos dependiendo de las necesidades socio-económicas y culturales del educando. El mediador al seleccionar los estímulos, dando unos y quitando otros, pueden ocurrir tres relaciones dadas por:

- a) "No es para ti" relación de estímulo con otros.
- b) "no ahora no, pero más tarde" relación del estímulo con la relación del tiempo.
- c) "no aquí sino allá" relación del estímulo con el espacio.

Por esto Reuven (1980) piensa que el niño aprende a discriminar entre los objetos y su relación con otros objetos, tomando en cuenta los atributos y

los elementos espacio-temporales asociados a ellos. Además señala la importancia del significado y el desarrollo del proceso discriminatorio en la percepción del niño que ayuda a establecer el significado específico de los objetos.

4. Jerarquización del estímulo: En la selección de los estímulos aparece el proceso de jerarquización, lo cual encaja en las dimensiones temporales y espaciales al determinar tiempos específicos para dar los estímulos, y donde el significado de los factores temporales se irá acentuando *"al grado que tales jerarquizaciones representan ritmos, marcan el tiempo y ayudan a establecer explícitamente los conceptos de distancias temporales, órdenes temporales y secuencias de antes y después. Empiezan siendo vinculados a una acción, ya que las acciones se organizan alrededor de segmentos llega a ser una noción implícita aún en el nivel verbal "no ahora no" crean las condiciones de un concepto proximal del tiempo basado en la acción, lo cual proporciona el esqueleto sobre el cual la orientación pasada y futura se extiende a partir del presente inmediato... entre más jerarquización ocurra mayor será la conciencia y la orientación hacia el tiempo como un factor determinado en la vida del niño. Con el inicio de la intervención verbal, el tiempo trasciende el propio significado a la acción del individuo y llega a extenderse progresivamente a otras áreas de funcionamiento".*⁵⁶

Para Feuerstein el factor más importante que afecta la mente humana es la conciencia del tiempo y las dimensiones temporales. Es por ello que distingue dos tipos de adultos que sirven como mediadores en la transmisión cultural del pasado. 1) el adulto iniciado es: el miembro informado y experimentado de la sociedad, y 2) el adulto intencionado es: la persona que pretende transmitir la cultura. Además asegura que la falta de mediación con los eventos pasados, es decir, falta de información de su historia dejará al organismo en desarrollo limitado en las dimensiones temporales

⁵⁶ Ibid. 47

vinculadas a su propia vida y acciones. *"Por consiguiente la falta de jerarquización resulta en que el individuo carezca de una conciencia de los atributos más importantes de los eventos: el tiempo en que ocurren y su orden y secuencia coordinada en relación a otros eventos."*⁵⁷

Es decir, el tiempo se debe asociar con las situaciones vividas, ya que el tiempo establece una jerarquía de orden entre el pasado, el presente y el futuro.

*"La mediación de los factores temporales ocurren en una etapa temprana del desarrollo por medio de la jerarquización; más tarde el proceso de jerarquización se hace más eficiente conforme los eventos del tiempo se relacionan con la transmisión de la experiencia del mismo organismo que está aprendiendo. Esto se logra al ayudarle al niño a reevocar y experimentar, de una manera internalizada, eventos pasados que quedan cada vez más remotos y desprendidos de sus propias acciones, experiencias y necesidades."*⁵⁸

5. Anticipación: Está estrechamente ligada con la mediación de los factores temporales. El mediador orienta la experiencia del niño a efectos de distancia en tiempo y en espacio. *"cualquier anticipación de resultado es una construcción interna de la relación que depende de una representación y también de un proceso de pensamiento inferencial... esto enriquece aquellos parámetros de los procesos de pensamiento que no son ni fácilmente establecidos ni espontáneamente producidos por el niño."*⁵⁹

Como se ve en este proceso, lo que se intenta es ayudar al niño a establecer la anticipación de hechos con la ayuda de su propia experiencia,

⁵⁷ Ibid. p. 48.

⁵⁸ Ibid. p. 49.

⁵⁹ Ibid. p.51

además de orientar los procesos que intervienen en él, así como indicar una relación causal entre el acto y su resultado anticipado.

6. Imitación: *"Una de las herramientas más poderosas de la experiencia de aprendizaje mediado es la provisión intencional de modelos que el niño puede imitar, incluyendo aquellos que reflejan sus propias acciones. Esto es especialmente importante en los periodos tempranos de la vida del recién nacido cuando apenas está aprendiendo a controlar su postura y su motricidad, ello limita su conducta imitativa a modelos que se proporcionan por un mediador"*⁶⁰ inclusive este aspecto es muy bien señalado por Piaget, primero en el período sensorio-motriz con imitaciones simples y posteriormente en el período pre-operacional con la imitación diferida donde, gracias a la representación mental el niño imita un acto complicado aunque carezca de modelo.

*"...Entre más se fomenta la conducta imitativa mediada y entre más alta sea la capacidad del niño para buscar objetos y explorar sus atributos, mayor será la capacidad de ser afectado y modificado por la exposición directa a las fuentes de estimulación más adelante en la vida"*⁶¹

7. Provisión de estímulos específicos: Además de la elección y jerarquización, el aprendizaje mediado tiene una intencionalidad de estímulos específicos que se consideran necesarios para el crecimiento y orientación general del niño *"No solamente se enriquece al niño en términos de contenido sino que la provisión de tipos específicos de estímulos, también produce dos tipos de conducta en el niño. La primera es la elaboración de un nuevo reflejo orientador que se manifiesta en la búsqueda de nuevos elementos en el ambiente, la segunda involucra el desarrollo de una necesidad de compartir y comunicar a otras nuevas*

⁶⁰ Ibid. p. 52

⁶¹ Ibid. p. 53

*percepciones y experiencias. Esta conducta es evidente en niños que han sido expuestos a la provisión mediada de estímulos. Frecuentemente andan apuntando a nuevos e interesantes objetivos y tratan de compartir su experiencia con gritos de: "ira, ira, ira," "ve, ve, ve" etc. una vez establecida la provisión mediada de el estímulos llega a ser un medio principal de comunicación."*⁶²

8. Repetición y variación: Está dado por la cantidad de estímulos que están encaminados a desarrollar alguna función. "Los estímulos que se presentan al organismo deben ser de formas variadas para que haya una buena retroalimentación. Y por consiguiente verificar las características específicas del organismo receptor. Esto implica llamar la atención del niño a su campo sensorial para un buen registro de estímulos en forma repetitiva y no episódica."⁶³

"...por la manera de la percepción tiene que ver con las opiniones de Piaget acerca de las reacciones circulares, que él considera que se provocan automáticamente de la siguiente manera: el primer descubrimiento e interacción del niño con los objetos son en la mayor parte de una naturaleza fortuita. Cuando es repetida, la interacción se vuelve más voluntaria y las variaciones se producen por los cambios de ciertas dimensiones de la conducta. Finalmente estas variaciones provocan innovaciones. Para que las reacciones circulares se hagan fuentes de engrandecimiento de los esquemas, por la asimilación y la acomodación, la repetición del evento y la exposición repetida del objeto se tiene que asegurar. Normalmente es el mediador quien interviene y le proporciona al niño la oportunidad de repetir una secuencia particular de conducta. Esto es evidente en muchos de los protocolos de Piaget, en los que la naturaleza activa de su propia

⁶² Idem.

⁶³ Ibid. p. 56

intervención, a menudo se eclipsa por su descripción de la actividad del niño".⁶⁴

Generalmente la repetición mediada sirve para reforzar esquemas existentes y para establecer esquemas en las instancias que no existían antes.

9. Trasmisión del pasado y representación del futuro: *"Los eventos del pasado dan al niño fuentes de información que enriquecen y extienden su propia experiencia. Así el niño no sólo depende de sus papás para satisfacer sus necesidades biológicas sino que se debe también a un adulto informado e intencionado para que le trasmita un conocimiento del pasado. La trasmisión del pasado y la representación del futuro sirven para extender el espacio vital del individuo e incluso experiencias que no son directamente accesibles a él. La trasmisión del pasado empieza con simples evocaciones y continúa progresivamente a dimensiones temporales y remotas".⁶⁵* Por tanto las experiencias y referencias pasadas son fuentes de información para el niño que le ayudan a reconocer su espacio vital y a establecer conductas anticipatorias.

10. Conducta comparativa: Uno de los principales productos de la mediación es el desarrollo de la conducta comparativa.

"La base de la conducta comparativa se establece mucho antes de que el niño desarrolle procesos elaborados de codificación y la habilidad de ver relaciones entre objetos. Como prerrequisitos al pensamiento racional la conducta comparativa tiene su origen en la conducta examinativa del niño."⁶⁶

⁶⁴ Ibid. p. 56

⁶⁵ Ibid. pp. 57-58

⁶⁶ Idem.

En la conducta comparativa se tiene que dar el proceso de discriminación entre semejanzas y diferencias. Para Feuerstein la conducta comparativa se establece aún más firmemente con las interacciones verbales. Ya que permiten el recuerdo de objetos y eventos y facilita la interacción entre ellos a través de las dimensiones de tiempo y espacio.

2.2.3 Posibles barreras para que se realice la modificabilidad cognitiva.

La modificabilidad cognitiva estructural se considera como una opción o posibilidad que produce nuevos estados anteriormente inexistentes en el individuo, es accesible a todo organismo independientemente de las tres barreras que impiden cambios estructuralmente significativos: la etiología, los períodos críticos del desarrollo humano (la edad) y la condición en la que el individuo se encuentra:

2.2.3.1 La etiología*

Según Feuerstein existen dos tipos de factores causantes de una alta o baja modificabilidad: los distales (factores genéticos, orgánicos, nivel de estimulación ambiental, factores socioeconómicos y, en general todos aquellos factores del medio en que se desenvuelve el organismo, según el autor éstos se clasifican en tres categorías: endógenos, endo-exógenos y exógenos.

Feuerstein cree que a pesar de que los determinantes o modalidades del desarrollo sufran algún déficit o deterioro, el índice de modificabilidad se verá empobrecido pero nunca tales deficiencias podrían anular la modificabilidad del organismo humano excepto en algunos casos de graves daños orgánicos genéticos.

* El término etiología se debe entender como las causas que pueden interferir en un proceso.

Los factores etiológicos proximales son básicamente dos: la experiencia de aprendizaje mediado, que es la interposición de un ser humano mediador entre el organismo y el medio para proporcionar al individuo un aprendizaje organizado y estructurado y, la ausencia de esa experiencia de aprendizaje mediado que es la que verdaderamente produce un atraso en el sujeto.

2.2.3.2 Períodos críticos del desarrollo Humano.

*"La constatación de períodos críticos para el logro de ciertos aprendizajes refuerza la necesidad de ciertos conocimientos biológicos por parte de los profesionales de la educación, materia tradicionalmente poco tratada en los correspondientes planes de estudio, en comparación con la formación psicológica y sociológica, por ejemplo. Esta preocupación ya se puede encontrar en autores de inicios del siglo XX, proclamadores de la renovación pedagógica de la Escuela Nueva, tales como María Montessori (1870-1952) y Edouard Claparède (1873-1940), que advirtieron de la importancia de la infancia para el desarrollo posterior de la persona"*⁶⁷

La teoría de la modificabilidad cognitiva estructural considera que el factor edad sí disminuye o reduce la flexibilidad del individuo, pero también afirma que pueden compensarla otros factores que aparecen en períodos posteriores del desarrollo. Esto lo sostiene pues afirma que *"la modificabilidad es un fenómeno que se puede considerar como un continuo a lo largo del desarrollo humano"*.⁶⁸ Lo que significa, que aún habiendo los períodos considerados críticos, el individuo tiene la capacidad para cambiar su situación y en consecuencia su nivel de modificabilidad siempre y cuando tenga una buena Experiencia de Aprendizaje Mediado.

⁶⁷ SARRAMONA, Jaume, Teoría de la educación, reflexiones y normatividad pedagógica. Edit. Ariel Educación, Barcelona, España, 2000, p. 225.

⁶⁸ MARTÍNEZ, José Ma. Metodología de la mediación en el PEL, Edit. Bruño, Madrid, España, 1990. p. 319

2.2.3.3 La severidad de la condición del individuo.

Esta no se considera en la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural una barrera última e insuperable para realizar la modificabilidad. En referencia a casos de personas con daño cerebral. Podría considerarse, por consiguiente, que Feuerstein niega absolutamente la posibilidad de predecir el desarrollo humano y la clasificación de las personas.

Estas tres barreras, al presentarse en el individuo, producen como efecto un bajo nivel de funcionamiento manifiesto pero, a pesar de ello, la accesibilidad a la modificabilidad sigue siendo una posibilidad, ya que Feuerstein piensa que *"ningún daño o deterioro psíquico ni ambiental puede producir daños irreversibles, sino que toda intervención sistemática hará reversible tal condición a través del cambio que se produce en la estructura cognitiva del individuo"*⁶⁹ Esto significa que para subsanar tales carencias, la intervención debe diseñarse de acuerdo con el grado de deterioro con que cuenta el sujeto.

2.3 Programa de desarrollo de inteligencias a través del arte (*día*)

El Programa de Desarrollo de Inteligencias a través del Arte (*día*), es un modelo didáctico diseñado por la "Vaca Independiente" empresa dedicada a la promoción del arte, la cultura y la educación. Creada en 1991 por Claudia Madrazo y formada por un equipo interdisciplinario de profesionales en el arte y la educación.

El objetivo del Programa *día* es: *"...acercar el arte a los niños, y en este encuentro, explorar y desarrollar sus potencialidades. Fomenta la motivación para descubrir y aprender dentro y fuera de la escuela"*.⁷⁰

⁶⁹ PRIETO, Op. Cit.p. 26.

⁷⁰ La Vaca Independiente, Desarrollo de inteligencias a través del arte... p. 11.

El modelo didáctico *dia* tiene su base teórica y metodológica principalmente en las Teorías de la Modificabilidad Estructural Cognitiva y la de Inteligencias Múltiples las cuales se han expuesto en el apartado anterior, la primera propone un modelo basado en el desarrollo cognitivo diferencial de la Experiencia de Aprendizaje Mediado. Tomando como base éste se diseñó la estructura didáctica que caracteriza al programa *dia* .

El modelo *dia* parte de la interacción de tres elementos: el maestro—mediador, los alumnos y el estímulo. En este modelo de aprendizaje, al maestro se le ubica como facilitador y guía del proceso de desarrollo en una dinámica en la que participa como el eje de los tres participantes, (ver figura 4).

El concepto de mediador se debe tomar con base en la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, en la cual el mediador es aquella persona que teniendo la intención de influir en el desarrollo del niño, selecciona los estímulos para iniciar un proceso de aprendizaje y transformación.

El maestro *dia* es considerado en este modelo un mediador que, consciente de su papel, sigue una serie de principios que activos en la dinámica y guiados por una intención fomentan un conjunto de interacciones entre los alumnos, él mismo y la obra de arte. Es a través de esta relación que se genera el desarrollo de habilidades, actitudes y valores.

* Como se mencionó anteriormente el Programa *dia* tiene como principal propósito el desarrollo de habilidades que tiene su base teórica en las Inteligencias Múltiples de Gardner para mí representaría el qué de la intervención y el cómo estaría representado por el Modelo Didáctico *dia*, basado en la Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado de Feuerstein.

Modelo didáctico *dia**

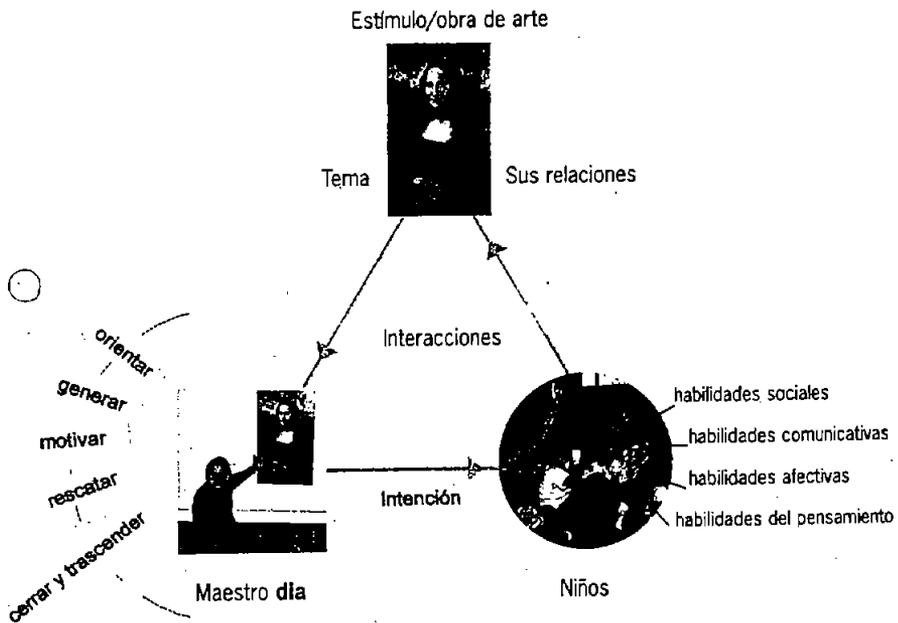


Figura 4

El programa *dia* es un modelo estructurado de intervención pedagógica que proporciona al maestro—mediador los materiales y las indicaciones precisas de cómo se debe desarrollar el programa explicando cuáles son las interacciones que debe propiciar, observando con atención y poniendo en práctica los principios que el modelo propone, para que a través del estímulo se llegue al desarrollo de las habilidades propuestas por el mismo.

*La Vaca Independiente. Material del curso para capacitadores de maestros de maestros y facilitadores para el *dia*. 2001.

2.3.1 Principios del programa *dia*

Los principios que propone el programa se deben llevar a la práctica en cada sesión o "clase *dia*" por el maestro–mediador, éstos se exponen a continuación:

Orientar: Consiste en preparar el ambiente físico y emocional.

Preparar el ambiente físico quiere decir, colocar el mobiliario de tal forma que todos los participantes vean perfectamente la imagen, para preparar el ambiente emocional se recomienda llevar a cabo una dinámica que tranquilice a los niños con objeto de que su observación y atención sea más eficiente.

Se han diseñado en el marco del programa las "reglas del juego" que deben ser observadas y practicadas por los niños durante la clase, el propósito de estas reglas es fomentar valores como: la tolerancia, el respeto, el desarrollo de la escucha activa en los niños, entre otros. En la medida en que se practican en la clase los niños las hacen propias y las llevan a cabo dentro y fuera de la escuela, veamos cuáles son éstas:

- Observar en silencio la imagen
- Levantar la mano para participar
- Hablar fuerte y claro
- Justificar sus ideas
- Escuchar atentamente
- Respetar las ideas de los otros.

La aplicación de las reglas del juego ayudan a mantener el orden en la clase y así desarrollar la dinámica en óptimas condiciones.

Estas reglas se deben observar durante toda la sesión, el momento más pertinente para mencionarlas o recordarlas es al inicio de la clase.

Generar: Este principio tiene como objetivo primordial generar ideas en los participantes por medio de preguntas básicas y complementarias, tomando como base la observación de la imagen y los temas que de ésta se deriven, una práctica importante que debe desarrollar el maestro—mediador es la escucha atenta, ya que el escuchar con atención la participación de los alumnos da al maestro la oportunidad de hacer nuevas preguntas, introducir vocabulario, relacionar y valorar los comentarios.

Veamos algunas preguntas y las capacidades que fomentan:

Preguntas Básicas	Fomentan
¿Qué está pasando aquí?	Narración
¿Qué ves aquí?	La identificación y la narración
¿Qué ves en la imagen que te hace decir eso?	La reflexión y la justificación de ideas

Tomando como base las preguntas anteriores se pueden hacer una serie de variaciones sin perder de vista lo que se pretende fomentar con ellas.

Preguntas complementarias	Fomentan
¿Cómo es su expresión facial?	Estados de ánimo
¿Cómo es físicamente?	Rasgos físicos, cultura, grupos étnicos

Se plantean una serie de preguntas más, sin embargo, durante la sesión el mediador puede hacer las preguntas que le sugiera su creatividad.

Se dice que este principio es una oportunidad para que el mediador desarrolle el arte de preguntar.

Motivar: Este principio pide del maestro poner atención en cada participación de los niños, escuchar con atención lo que dicen, decirles frases de aliento, hacerles sentir que no hay respuestas buenas ni malas, todas las respuestas son importantes, cuando los niños se sienten escuchados y tomados en cuenta, se sienten con más seguridad para participar.

Rescatar: Este principio exige del mediador mantener un ritmo óptimo durante la dinámica, esto se logrará resumiendo y parafraseando los comentarios que hagan los alumnos, este parafraseo y resumen se hará en diferentes momentos durante la clase para evitar repeticiones y abrir un espacio de nuevas ideas. El rescatar implica también, destacar las ideas principales expresadas por los niños, éstas permiten perfilar temas que pueden conducir al cierre de la sesión. Es recomendable mantener el ritmo para conservar la atención y el interés de los niños.

Cerrar y trascender: El cierre es importante para finalizar la sesión, éste se puede aprovechar para hacer alguna reflexión con relación al tema o temas importantes que se generaron durante la dinámica y que pueden ser motivo de trascendencia en otras áreas académicas; así como en la vida cotidiana de los niños.

El programa propone algunas actividades para cerrar la sesión, a continuación se mencionan algunas:

- Mencionar los comentarios más importantes que se expresaron durante la clase.

- Construir historias con base en la imagen.
- Reflexionar en torno a un tema sobresaliente.
- Reflexionar con base en lo que se aprendió en esa clase.
- Relacionar lo que vieron con lo que están viendo en otras materias.
- Relacionar lo que observaron en la imagen con lo que sucede en la vida cotidiana.

2.3.2 Habilidades que fomenta el programa (*dia*)

Las habilidades planteadas por el programa *dia*, son una serie de destrezas y capacidades concretas que se manifiestan en acciones mentales, físicas y verbales en cuatro áreas: sociales, cognitivas, comunicativas y afectivas. Cada área propicia el aprendizaje de habilidades específicas y necesarias para su desarrollo.

Habilidades sociales:

Son capacidades y destrezas que favorecen el desarrollo integral de las personas y las agrupaciones a las que pertenecen: familia, escuela, comunidad, país, etc. El desarrollo de estas habilidades permiten al individuo interactuar armónicamente con sus semejantes y con su entorno social. Desde el marco del programa *dia* se les ha dado la calidad de "valores humanos" y se piensa que deben formar parte de la vida cotidiana, se reflejan en la conducta de los individuos, son de gran importancia para la integración de la personalidad.

Habilidades Comunicativas:

Estas habilidades están relacionadas con la capacidad de expresión y se benefician a través del enriquecimiento del vocabulario, mejorando la articulación

de palabras, el tono y el volumen de voz; entendiendo los significados de las palabras; construyendo adecuadamente los mensajes que se emiten, exponiendo ideas originales y estableciendo diálogos.

Habilidades afectivas:

Son las capacidades y destrezas para entender, identificar y manejar los sentimientos y las emociones, si nos remitimos a las inteligencias propuestas por Gardner en su teoría se encontrarían estas capacidades en las inteligencias personales, revisar apartado correspondiente a inteligencias múltiples.

Habilidades Cognitivas:

Son el conjunto de capacidades que sirven al individuo para pensar, conocer, aprender y entender el mundo. Permiten que el niño aprenda a percibir con claridad y a reflexionar acerca de lo que observa. Ofrecen las herramientas necesarias para analizar, interpretar y utilizar información, establecer relaciones y construir puentes entre lo que ya saben y aprenden, generando así conocimientos significativos y trascendentes. Son la base de cualquier trabajo intelectual y creativo.

Si se observan los principios del programa *día* y las habilidades que se pretenden desarrollar y se revisan las categorías, los criterios y las interacciones que se establecen en La Experiencia de Aprendizaje Mediado, así como las Inteligencias propuestas por Gardner, se aprecia una combinación de ellas que se cristaliza en la propuesta didáctica de la Vaca Independiente.

"El programa está diseñado en tres niveles. Inicia en el 4° grado de primaria y finaliza en el 6° grado. Hay un paquete de materiales para cada nivel que están seleccionados considerando los intereses de los niños, según su edad, su etapa de desarrollo y los contenidos curriculares. El programa día debe aplicarse

*semanalmente en una sesión de cincuenta minutos a lo largo de tres años consecutivos. Para lograr los objetivos que se propone la continuidad es fundamental*⁷¹

Para la realización de este trabajo el material que se utilizó para llevar a la práctica el programa fue el del primero nivel, que está dirigido a niños de 4° grado de primaria.

Como parte del material didáctico se ofrece una guía para el maestro por cada nivel la cual contiene:

- ❖ Objetivos específicos del programa.
- ❖ Las estrategias didácticas; preguntas e interacciones que sirven como herramienta para llevar a cabo las dinámicas grupales.
19 lecciones, cada una formulada por una secuencia de 4 imágenes, a medida que avanza el programa las imágenes van presentando mayores retos para los alumnos.
- ❖ Las imágenes están relacionadas con los contenidos curriculares.
- ❖ Al pie de cada una de las imágenes se encuentra una cédula de la obra, además de unos números que indican su clasificación dentro de la guía.
- ❖ Una ficha para planear la clase.
- ❖ Un glosario para el programa.

"El programa día es una nueva herramienta didáctica y como toda enseñanza, debe aplicarse de manera gradual. Para facilitar el manejo de esta herramienta

⁷¹ La Vaca Independiente Op. Cit. p. 11

hemos establecido tres fases (para este primer nivel), con el objeto de que el maestro inicie con lo fundamental. A medida que la práctica le haga sentir cómodo y seguro con las interacciones de la primera fase, podrá avanzar hacia una dinámica cada vez más rica, iniciando con las interacciones de la siguiente fase".⁷²

Se dice que las fases son acumulativas y no excluyentes, esto quiere decir que el hecho de pasar a una nueva fase no implica que se abandonen o dejen de practicar las interacciones de las fases anteriores.

La guía indica con claridad cuáles son las interacciones correspondientes a cada fase.

2.4 Importancia del arte en el desarrollo de las inteligencias.

En el programa *día* el arte adquiere un valor de herramienta didáctica. Observar y apreciar el arte requiere llevar a cabo procesos mentales importantes. Se dice que: *"Las obras de arte son representaciones del mundo, por esta razón podemos discernir, hacer conjeturas, averiguar e interpretar lo que vemos en ellas. Una fruta en una pintura podría no verse como una fruta, entonces ¿qué puede ser? El espacio de ambigüedad entre lo que vemos y lo que podemos especular da cabida a muchas posibilidades de interpretación. El arte es un medio ideal para observar, pensar, hablar, escuchar y entender en un acuerdo de palabras".⁷³*

Al observar una obra de arte surgen múltiples interpretaciones, por esto se dice que no hay una verdad única, la oportunidad de aprender a percibir con apertura y flexibilidad, prepara la estructura mental para desarrollarse con mayor facilidad y

⁷² Ibid. p. 12

⁷³ Ibid. p. 16

trasciende a la vida social, generando así, tolerancia y respeto hacia opiniones y puntos de vista diferentes.

CAPÍTULO III

EXPERIENCIA DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA *dia* EN EL CENTRO DE LA AMISTAD DEL CERRO DEL JUDÍO

En este capítulo se describe la experiencia, se explica cómo se aplicó el programa, las adecuaciones que se hicieron de acuerdo a la edad de los niños, se hace un análisis de la práctica, se habla de la participación de los niños y de los resultados que se obtuvieron con relación a las habilidades comunicativas, afectivas, sociales y cognitivas, para finalizar se analiza la participación de las educadoras, mencionando lo que se esperaba, las dificultades que se presentaron y los logros que se obtuvieron.

3.1 La experiencia

3.1.1 Reunión de planeación

La primera reunión que llevé a cabo con la educadora titular del grupo, Mariana Reyes, (guía Montessori) se llevó a cabo el día 8 de octubre de 2002, tenía como objetivo exponerle a ella en qué consistía el Programa *dia*, cuál sería el trabajo que se llevaría a cabo con las educadoras del grupo* y con los niños, los objetivos que se pretendían con la aplicación de la metodología del *dia*; se le explicó también la colaboración que se esperaba establecer entre ellas y yo al llevarse a la práctica el programa.

Durante esta reunión se tomaron varias decisiones y acuerdos:

- a) La metodología del Programa *dia* propone que la dinámica se realice un día por semana, de preferencia debe ser el mismo día cada semana y a

* En el sistema Montessori existe una maestra titular en este caso Mariana y una auxiliar, en ese momento Elizabeth.

la misma hora. a Mariana le pareció pertinente que fuera los días miércoles.

- b) Un acuerdo que se tomó fue que la práctica se llevara a cabo a partir del mes de noviembre de 2002 hasta junio de 2003. En ese momento, hicimos un recuento tentativo de las sesiones considerando vacaciones y días festivos, resultó un total de 26 miércoles. Sobre esa base decidimos hacer una selección de las imágenes, Mariana tuvo mayor peso en la decisión, pues ella conoce más a los niños en edad preescolar, en cuanto a las etapas de desarrollo, y los intereses de ellos en esa edad.
- c) El horario más adecuado para trabajar con los niños fue al iniciar la jornada de trabajo,** las 9:00 de la mañana. Como se mencionó en el diagnóstico, la jornada de trabajo en el centro escolar se desarrolla en tres momentos: en el primero los niños eligen su material y trabajan en forma individual, el segundo está dedicado al alimento, el tercero, al juego y a las actividades grupales, durante las primeras horas de la mañana los niños están en mejores condiciones para mantener su atención.
- d) Un objetivo planteado en el proyecto fue establecer una relación de trabajo colaborativo con las educadoras a partir de la participación conjunta y la retroalimentación que se hiciera del trabajo. Para el cumplimiento de este objetivo acordamos reunimos la educadora, la auxiliar y yo, una vez cada quince días fuera de las horas de atención a los niños para comentar sobre las observaciones hechas en la aplicación del programa, la evolución de los niños y la apropiación de la metodología de trabajo por las maestras.

** La jornada normal de trabajo era de las 9:00 de la mañana a la 1:00 de la tarde.

- e) Como una actividad preliminar a la aplicación de la metodología observé durante tres días continuos la rutina de trabajo y la interacción que se establece entre los niños y entre las maestras y ellos, esta actividad la hice para que ellos se fueran acostumbrando a mi presencia y al iniciar el trabajo no les causara extrañeza.

3.1.2 Rutina de un día de trabajo en la "Casa 4" del Centro de la Amistad del Cerro del Judío

Mencionaré la rutina de trabajo que se lleva a cabo en un día, ésta no varía significativamente de un día a otro.

Las educadoras (titular y auxiliar) llegan a las 8:00 a.m., los niños empiezan a llegar desde esa hora hasta las 9:00 de la mañana. Al llegar los niños dejan lo que llevan para el desayuno (fruta o verdura)* en una canasta que está sobre una mesa junto a la puerta, una vez que lo han dejado colocan sus mochilas o loncheras en los percheros que están colocados a la entrada del edificio escolar.

Para iniciar su trabajo los niños eligen el material con el que quieren trabajar e inician su actividad individual, en esta etapa la mayoría de los niños trabajan en forma individual, aunque se sienten en una mesa dos o tres niños el trabajo sigue siendo individual, hay actividades que desarrollan en el piso, cuando es así los niños toman un tapete para trabajar sobre él, una vez que terminan colocan el material en su lugar, enrollan el tapete y lo ponen en el canasto de donde lo tomaron.

En el grupo había seis niños que estaban en edad para pasar a primaria y según Mariana, ellos estaban atrasados, por este motivo ella trabajaba en forma individual con ellos poniendo más atención en el aprendizaje de la lectura y la escritura, por lo cual, además de utilizar los materiales que están asignados para

* Los niños desayunan un día fruta y otro verdura, los miércoles por lo regular tomaban fruta.

el desarrollo de estas áreas los niños llevan el "Libro Mágico", para apoyar la lectura y la escritura, por último, estos niños se llevan tarea para realizar en casa. Cabe aclarar que las dos últimas actividades salen del marco del Método Montessori.

La función de la maestra Montessori (en este caso Mariana) es mostrar cómo se utiliza el material; vigilar que se de un buen uso a éste; cuidar el orden en el aula e intervenir lo menos posible en las actividades que lleven a cabo los niños. Según me dijo la educadora el método Montessori no exige de una planeación, lo importante es que el niño se sienta en libertad.

La auxiliar -según observé- se encarga de mantener la "disciplina" en el grupo, anotar el nombre en los trabajos que hacen los niños ya que al final de la jornada se les entregan y lo lleven a su casa. Ella no muestra cómo se utiliza el material, pues esa es función de la titular del grupo.

Observé actividades que desarrollaron los niños como: modelado en masa, dibujar, colorear con pinturas de agua y pincel, armar la "torre rosa" que está formada por piezas de diferentes tamaños y dimensiones, la clave es armarla de tal forma que en la base queden las piezas más grandes, conforme se va armando las piezas se van haciendo menos largas y anchas, si un niño se equivoca, él mismo detecta el error y debe corregir. Otra actividad es ensartar popotes de plástico para favorecer su motricidad fina. Estos son sólo algunos ejemplos de lo que hacen los niños. Este primer momento se realiza de las 9:00 a las 10:30 u 11:00 de la mañana y los niños pueden permanecer con una sola actividad o cambiar, dependiendo del interés de ellos. Al terminar los niños colocan el material que utilizaron en sus lugares.

Después del trabajo individual las maestras invitan a dos niños para preparar la comida, se procura que cada día sean diferentes los niños que apoyan en esta actividad, pueden ser dos niños, dos niñas o un niño y una niña, ellos lo deciden.

Quienes participan en la preparación se lavan las manos, se ponen su delantal, preparan los utensilios, colocan los recipientes donde vaciarán la fruta o verdura picadas, ponen tabla y los cuchillos y se disponen a trabajar.

Mientras los niños preparan la comida, el resto del grupo colabora con su servicio para disponerse a tomar el desayuno. Del mueble donde están los trastos toman un mantelito individual, un plato, una taza, un tenedor o cuchara, transportan todo en una charola, como sólo hay cuatro charolas, los niños esperan a que se desocupen para llevar lo necesario para su servicio, antes de hacer todo esto los niños se lavan las manos.

Cuando los niños terminan de picar la fruta o verdura pasan los recipientes (dos) a las mesas más ordenadas, cada niño se sirve lo que cree que se va a terminar, saben que la comida no se debe desperdiciar, cuando todos se han servido hacen un canto de acción de gracias por los alimentos y se disponen a comer. Al terminar su fruta y verdura llevan su plato y cuchara en una tina asignada para los trastos sucios, las maestras les sirven leche y pan, esto lo manda el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), cuando los niños terminan levantan el mantel y la taza, la ponen en el recipiente para que sean lavados, los niños toman un trapo, cepillo y/o recogedor, según lo que se requiera para dejar "limpio su lugar".

Después del desayuno los niños toman su cepillo de dientes, se lavan y se colocan en el círculo rojo para la siguiente actividad.

Si da tiempo, antes de salir al jardín Mariana platica con los niños de algún tema de interés para el grupo, este día les preguntó sobre una película que habían visto la clase anterior sobre "higiene bucal", les hizo preguntas para ver qué tanto recordaban de ese tema, al terminar les preguntó sobre lo que hicieron el fin de semana.

Observé que cuando se hacen preguntas de algún tema o de algún cuento o historia que se narró a los niños antes de salir al jardín o para que se vayan a su casa, es con el fin de ver quién contesta primero y bien, el que lo haga puede salir, con esto fomentan la competencia, pero está en contradicción con el método Montessori, ya que éste dice que la competencia atenta contra la libertad y el ritmo individual de aprendizaje de los niños.

A las 11:30 aproximadamente los niños salen al jardín,* ellos juegan libremente, hay juegos de plástico: columpios, casas, llantas y resbaladillas. Hay quienes ocupan los juegos, otros juegan en grupo, el jardín es suficientemente grande para que los niños corran. Las maestras cuidan que no se lastimen, cada grupo tiene un horario para salir, no juntan a todos los niños de la escuela, la razón puede ser por el tamaño del jardín o por la seguridad de los mismos niños debido a la diferencia de edades entre ellos. La permanencia en el jardín es de 30 minutos aproximadamente.

Al regresar los niños al salón toman del perchero su mochila, se lavan las manos, los que quieren beben agua, las maestras les entregan los recipientes donde llevaron su fruta o verdura, les piden que tomen sus chamarras o suéteres, les entregan los trabajos que hicieron, si hay tiempo, antes de salir se colocan en el círculo rojo, cantan alguna canción, la maestra los hace que realicen una actividad sencilla o les platica un cuento.

Hay niños que se quedan en estancia hasta las 5:00 de la tarde, ellos pasan al salón correspondiente antes que se vayan los otros. Los niños que salen a las 13:00, esperan en las bancas que están en el patio mientras llegan por ellos. Los padres de familia u otros familiares tienen hasta la 1:30 de la tarde para pasar por los niños, y deben presentar una identificación autorizada por la escuela para que se los entreguen.

* Este momento es equivalente a la hora del recreo en jardines de niños tradicionales.

3.1.3 La aplicación del Programa *dia*.

3.1.3.1 La clase *dia* en el Centro de la Amistad del Cerro del Judío.

La clase o dinámica *dia* consiste en presentar a los niños una reproducción de obras de arte (imágenes), el maestro mediador pone en práctica una serie de principios para propiciar el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, efectivas y de lenguaje en el niño.

Como mencioné arriba, la aplicación de la dinámica en la Casa 4 del Centro de la Amistad del Cerro del Judío se realizaba los días miércoles a las 9:00 de la mañana, yo llegaba entre 30 y 15 minutos antes de las 9:00, esperaba a que llegaran todos los niños, al llevar a cabo la práctica trataba de que los principios de aplicación de la metodología se realizaran lo más fielmente posible.

- Principio de orientación

El principio de orientación consiste en preparar el ambiente físico y psicológico para iniciar la dinámica, en el caso particular del que estamos hablando se hacía lo siguiente:

Para la preparación física se aprovechaba el círculo rojo que está trazado en el piso al centro del salón de clases, este círculo como ya se mencionó antes, se utiliza para que los niños se sienten alrededor o en el centro para llevar a cabo actividades grupales, el mobiliario son mesas y sillas movibles, durante las primeras sesiones antes de iniciar la clase se movían las mesas y las sillas para dejar libre el círculo rojo, después de varias sesiones las educadoras dejaban preparado el espacio para desarrollar el trabajo.

* Ver figura 4.

La imagen se colocaba en la puerta que era el único lugar libre de materiales, los niños se sentaban de tal forma que pudieran observar perfectamente la lámina.

Para la preparación psicológica se realizaba una actividad diferente cada sesión, se estuvieron aplicando diversas de ellas, mencionaré algunas:

- ❖ Actividades de gimnasia cerebral cuyo objetivo es propiciar condiciones necesarias para lograr el aprendizaje de una manera eficaz a través de ejercicios fáciles de ejecutar.
- ❖ Poner a los niños música de sonidos de la naturaleza para propiciar la escucha atenta, después de escuchar se les pedía que dijeran qué habían escuchado.
- ❖ Lectura del cuento de "La peor Señora del Mundo" que promueve valores como: el respeto, la tolerancia, la colaboración, entre otros.
- ❖ Otra estrategia para iniciar la clase era recordar qué se había observado en la clase anterior.
- ❖ En ocasiones las educadoras intervenían pidiendo a los niños que cantaran alguna canción que invitara a la relajación y a la tranquilidad.

Estas actividades tenían que ser breves ya que el niño en edad preescolar tiene lapsos cortos de atención.

Una vez que se encontraban los niños "preparados" para participar se recordaban las reglas del juego:

- Observar en silencio la imagen.
- Levantar la mano para participar.

- Hablar fuerte y claro.
- Justificar sus ideas.
- Escuchar atentamente.
- Respetar las ideas de los otros.

A decir verdad, la regla que practicaban con mayor frecuencia los niños fue la de "levantar la mano para participar", la de "hablar fuerte y claro" entraba en contradicción con el sistema Montessori, ya que en él se pide que los niños hablen con voz baja, el "escuchar atentamente" les cuesta trabajo a los niños, cada uno quiere que lo escuchen pero a ellos no les interesa escuchar a los otros.

Parte del trabajo con las reglas del juego es que los niños las vayan entendiendo y haciendo suyas para que las apliquen en la escuela y en su vida cotidiana, éste tiene que ser un trabajo constante para tener resultados.

- Principio de Generar

Este principio se cumple poniendo en práctica las preguntas básicas y complementarias: ¿qué está pasando aquí?, ¿qué ves aquí?, ¿qué ves en la imagen que te hace decir eso?, al observar la imagen el niño genera ideas.

En las primeras sesiones los niños no respondían a la pregunta de ¿qué está pasando aquí?, no reaccionaban a esta pregunta, Mariana les preguntó ¿qué hay en la imagen?, respondían con mayor rapidez a ésta, otra pregunta que no les resultaba tan difícil de entender era ¿qué ves aquí?, los niños reaccionaban más rápido a las preguntas que les propiciaban la descripción.

La participación de los niños guía al mediador para que haga las preguntas más precisas y de esta forma promover la generación de ideas en los niños, el conocer a los niños permite identificar sus intereses, los estímulos que tienen en sus

casas, por ejemplo: en su participación los niños relacionan lo que ven en la imagen con las vivencias que tienen en su vida cotidiana, con los programas de televisión que ven, juegos individuales y colectivos propios de su edad, la convivencia que tienen con sus padres y otros familiares.

La aplicación de este principio exige del maestro mediador mucha atención para considerar todas las respuestas de los niños. Yo trataba de atender las participaciones, en esto las educadoras me apoyaban, el escuchar a cada niño y brindarle la atención necesaria redundaba en el interés de ellos por la clase y alimenta su autoestima.

- Principio de Rescatar

Para cumplir con este principio se aprovechaban las ideas, recuperando los temas de interés general, rescatando vocabulario, elaborando historias en torno al o los personajes de la imagen, este principio prepara para el cierre y la trascendencia.

- Principio de Cerrar y trascender

El cierre de la sesión es importante para enseñar a los niños a cerrar círculos y que ellos encuentren significado en lo que realizan, es importante que el niño sienta que cierra una actividad para iniciar otra. Con el cierre se promueve la trascendencia de la actividad. En el caso particular de mi práctica se fomentaba la trascendencia a través de actividades como: pedir a los niños que observaran elementos o escenas que aparecían en la imagen y cuando estuvieran en sus casas observaran si pasaba algo similar, por ejemplo:

En una clase la imagen mostraba un barandal, se reflexionó sobre la protección que nos proporcionan los barandales en casa, se preguntó ¿para qué servía un barandal?, ¿dónde han visto barandales? Como tarea quedó que los niños observaran en sus casas o en otros lugares si había barandales, y que también

preguntaran a sus papás o a otros familiares para qué servían. La clase siguiente se inició preguntado qué habían investigado.

Como este tema de reflexión surgieron varios en el transcurso de la aplicación del programa.

3.1.4 Valoración de la experiencia

Para iniciar la valoración de la experiencia me parece importante mencionar que al planear la práctica pensábamos en 26 sesiones posibles, iniciando en el mes de noviembre de 2002 y finalizando en el mes de junio de 2003, haciendo una calendarización descontando días festivos y vacaciones.

Durante el tiempo que duró la aplicación del Programa *dia* se presentaron circunstancias que impidieron que se llevara a cabo la clase *dia*. Por razones que se explicarán a continuación el número total de imágenes observadas fueron 18, el número de sesiones aprovechadas fueron más, en ocasiones éstas se emplearon en actividades complementarias que tenían como finalidad reforzar el programa.

- El Centro de la Amistad del Cerro del Judío es de carácter comunitario, está constituido como una Institución de Asistencia Privada, por esta condición reciben donativos de diferentes instituciones, la escuela es visitada frecuentemente por personas que representan a dichas instituciones, los visitantes asisten para observar el trabajo que realizan los niños, en ocasiones la observación va dirigida a momentos específicos de la rutina de trabajo, en otras a la jornada completa, realizan entrevistas a las maestras, toman fotografías a los niños y a las instalaciones de la escuela, la experiencia del centro llama mucho la atención, ésta ha sido tema de artículos de revistas y boletines editados por esas organizaciones. En fechas importantes como las fiestas decembrinas se preparó un programa de villancicos navideños para que niños de escuelas Montessori

particulares sean recibidos por los niños del Centro de la Amistad. Cuando estas situaciones se presentaron en días miércoles se suspendía la clase *dia*.

- En el Centro de la Amistad una actividad importante es que los padres de familia observan el trabajo y los avances de sus hijos, para esto se programa periódicamente una semana completa para que los padres de familia puedan participar. Con anticipación las maestras dan a conocer las fechas en que se llevará a cabo la observación, los padres se anotan de acuerdo a su disponibilidad. Durante la aplicación de la metodología se presentó esta circunstancia, por tal motivo el miércoles de esa semana no hubo observación de la imagen.
- Otra actividad importante y que coincidió en día miércoles fue la participación de los niños en la "Mini Olimpiada", esta actividad fue organizada por la Fundación de Apoyo a la Infancia (FAI), convocan a los jardines de niños comunitarios de la Zona Metropolitana para que participen en una competencia de atletismo con el objeto de fomentar el gusto por el deporte entre los niños, las educadoras y los padres de familia.

Estas circunstancias impidieron que se realizara la dinámica, el no contar con las facilidades para realizar el trabajo otro día de la semana y así reponer el día perdido me hacía pensar que no existía interés suficiente por parte de las autoridades del centro en la metodología del Programa *dia*, a pesar de haber platicado con ellas y explicarles los beneficios que ésta traería para los niños, las educadoras y el centro escolar en general. Me parece que cuando un proyecto no nace por necesidades sentidas de la escuela o del aula en particular es difícil que las personas se involucren y se apropien de los objetivos que desde fuera proponen los proyectos de intervención que se ofrecen a las escuelas.

Hubo sesiones en las cuales no se observó imagen, esto no quiere decir que se haya desaprovechado el tiempo ya que se llevaron a cabo actividades que reforzaron la clase *dia* , por ejemplo:

- En una sesión pedí a los niños que hicieran un dibujo recordando la imagen de Edvard Much "El grito" que se había observado la clase anterior, esta actividad se hizo con la finalidad de valorar la atención y el interés de los niños.
- Una sesión fue para leer a los niños el cuento de "La Peor Señora del Mundo" con el fin de reforzar la escucha activa en los niños y promover valores como: la tolerancia, la colaboración y el respeto entre otros.
- En ocasiones se emplearon dos sesiones para observar una sola imagen.

Cuando se llevaban a cabo actividades complementarias ya no se aplicaba la clase *dia*, el programa indica que la dinámica se debe desarrollar en un promedio de 50 minutos, los niños en edad preescolar tienen lapsos de atención cortos, la clase se desarrollaba en un tiempo aproximado de 25 a 35 minutos dependiendo de las condiciones del grupo, en ocasiones los niños se encontraban más tranquilos y la atención se prolongaba, cuando los niños estaban inquietos el periodo de atención era menor, la atención dependía también de lo interesante que resultara para ellos la imagen.

3.1.4.1 Análisis de la práctica*

Para analizar la práctica me pareció pertinente agrupar las imágenes tomando como base los siguientes criterios: número de personajes que se encuentran en

* Para el análisis me auxilié con los anexos 6, 7 y 8

las láminas, relación que se establece entre los personajes, actividades que realizan los personajes, si la escena se desarrolla en interiores o exteriores, esto último da una perspectiva diferente y los niños pueden observar elementos como: distancias, hora del día en que desarrolla la escena, si hace frío o calor. En cada grupo anotaré las láminas que lo conforman y cuáles son los criterios para su análisis.

Primer grupo:

Manuel Álvarez Bravo (Mexicano) *El ensueño*, 1931 fotografía blanco y negro L1. i1. # 1*

Andrew Wyeth (estadounidense) *El mundo de Cristina*, 1948 Temple sobre panel de gesso L2. i4. #8.

Estas imágenes presentan un solo personaje femenino, la primera está en interior, la segunda en exterior, las obras de arte les despertaron a los niños sentimientos de soledad, tristeza, abandono, les proporcionaron sensaciones de cercanía y lejanía, en la segunda pudieron identificar colores y tamaños.

Diego Rivera (mexicano) *El arquitecto*, 1915 Óleo sobre tela L3. i2. #10.

Esta imagen no les llamó la atención a los niños pensé, que podrían identificar las figuras geométricas que en ésta aparecen pues como parte del material Montessori con que cuentan en el salón de clase están las figuras geométricas básicas (cuadrado, rectángulo triángulo, círculo), se trabajó con los niños reiterando las preguntas básicas y formulando otras pero fue muy difícil obtener alguna respuesta de los niños.

* Se respetó la clasificación de las láminas que aparece en el manual del *día* para el primer nivel.

Cuando presenté esta pintura a niños de quinto grado de primaria dijeron inmediatamente que el personaje era un arquitecto, la figura se llama *El arquitecto*, mencionaron muchos elementos que encontraban en la imagen, sin embargo a los niños de preescolar no les dijo mucho.

Segundo grupo:

Edvard Much (noruego) *El grito*, 1893 Tempera y pastel sobre madera L3 i3, #11.

Paolo Cuello (italiano) *San Jorge y el dragón*, ca. 1460 Óleo sobre tela L12. i3 #47.

Estas imágenes despertaron mucho interés en los niños, especialmente la de *El grito*, durante el ciclo escolar los niños mencionaban constantemente a la momia, nombre que ellos mismos le dieron al personaje, una sesión después de observarla pedí a los niños que hicieran un dibujo recordando lo que observaron y muchos de ellos integraron en el dibujo elementos que habían visto sin dejar de poner como tema central a "la momia", los niños imitaban con su cara la expresión de asombro o de susto que se aprecia en la imagen.

En la de San Jorge lo que les llamó mucho la atención fue el dragón y la lucha que el personaje libra con él. Estas imágenes invitan a los niños a desarrollar su imaginación.

Aquí el criterio de agrupación está dado por elementos de fantasía, las imágenes fueron asociadas con programas de caricatura que están de moda, ellos mencionaron personajes ficticios como si estuvieran en las pinturas, los colores les llamaron la atención.

Tercer grupo:

Antonio Ruiz "El Corcito" (mexicano) *La novia del lechero*, 1940 Óleo sobre madera L4. i2. #14

Pablo Ortiz Monasterio (mexicano) sin título, 1989 fotografía blanco y negro L4. i3. #15.

Jaques Henri Lartigue (francés) *Dani y mi nieto Vicent*. Ca. 1990 fotografía blanco y negro L6. i1. #21.

Anónimo (mexicano) *De Coyote, Mestizo, y Mulata Ahí te estás*, siglo XIX Óleo sobre tela L6. i2. #22.

Sir Hubert von Herkomer (naturalizado inglés) *Atardecer en el sindicato de Westminster*, 1878 Óleo sobre tela L1. i4. #24.

Diego Rivera (mexicano) *fin del recorrido* (detalle), 1923-1928 Fresco mural L7. i1. #25.

Alberto Schommer (estadounidense) Sin título, fecha no disponible Fotografía blanco y negro L7. i3 #27.

Garry Winogrand (estadounidense) Nueva York, 1968 Fotografía Blanco y Negro L14. #56.

Este grupo de imágenes es el más numeroso, aquí una de las características es que en ellas se encuentran dos o más personajes, en éstas los niños establecen una relación de parentesco entre ellos, mencionaré algunas participaciones de los niños con relación a las láminas:

En la imagen de Pablo Ortiz Monasterio, por ejemplo, se ve la escena donde un niño está apuntando con una pistola a una niña, en este caso los niños dijeron que eran hermanos, y que estaban jugando, no la relacionaron con violencia, los niños de quinto año de primaria, en cambio, hablaban de violencia, los de preescolar hablaban en esta imagen y en otras de juego.

Las imágenes de Jaques Henri Lartigue y de Sir Hubert von Herkomer despertaron sentimientos de ternura en los niños, en la primera se ve a un señor recostado abrazando a un bebé, la segunda muestra una reunión de ancianas haciendo manualidades y tomando té o café. En la primera identificaron al bebé con sus hermanos pequeños, la mayoría de los niños tienen hermanos de meses a dos años de edad, unos decían que el bebé era niño, otros que era niña, se estableció una discusión del por qué del género del bebé, ellos decían "es que no tiene cabellos", "los niños están pelones" "se parece a mi hermanita".

En la segunda imagen relacionaron a las ancianas con sus abuelas y expresaban el cariño que ellas les tenían, decían los nombres de sus abuelitas y a cada uno que participaba le parecía que la suya era mejor que la de los otros.

Un criterio para agrupar de estas imágenes fue la relación de parentesco que los niños encontraron entre los personajes, en la de Alberto Schommer encontraron varios parentescos, hablaron de mamá e hijos, de abuelo y nietos, de tíos y tías, esta imagen muestra una reunión familiar en un comedor, mencionaron también los muebles que se encontraban ahí, hablaron del clima, decían que hacía calor por el tipo de ropa que vestían los personajes (usaban ropa ligera).

La imagen L 13. i2 #50, presenta la escena de una señora que lee a una niña que está en su cama, aquí los niños decían que la mamá le estaba leyendo un cuento a su hija antes de dormir. En la de Garry Winongrand se presenta la escena de una mujer, un hombre y dos niños viendo un avión a través de una vidriera en el

aeropuerto, aquí los niños dijeron que era un niño, una niña y sus papás, les llamó la atención el tamaño del avión, era grande.

Cuarto grupo:

Emilio Baz Viaud (mexicano) *El peluquero zurdo*, 1949 Temple y pincel seco sobre cartulina L9. i2. #34.

Winslow Homer (estadounidense) *juego de la culebra*, 1872 Óleo sobre tela L10. i1. #37.

Carlos Azpeltia Conde (mexicano) Sin título, ca. 1980 Fotografía blanco y negro L10. i2. #38.

George Saurat (francés) *Baño en Asnieres*, 1883-1884 Óleo sobre tela L10. i3. #39.

Anónimo ca. 1950 Fotografía a color L13. i2. #50.

Estas imágenes presentan más de un personaje pero la relación que los niños establecen entre los personajes es de compañeros, amigos o personas que están dando un servicio, como es el caso del "Peluquero Zurdo", de este grupo de láminas la que más llamó la atención de los niños fue la de Winslow Homer, esta imagen presenta a varios muchachos jugando a la culebra en el campo, los niños hablaron del juego, ubicaron el ambiente de la escena (el campo), los niños del Centro de la Amistad viven cerca del Parque Nacional de los Dínamos, en la Delegación Contreras, de la Ciudad de México, relacionaron el lugar de la pintura con dicho parque, se ve una casa entre unos cerros, hablaron de la lejanía y la cercanía que existía entre la casa, los cerros, los niños y personajes que apenas se alcanzan a percibir, hablaron de los colores y contaron inclusive a los niños que participaban en el juego.

3.1.4.2 La participación de los niños

La participación de los niños no fue homogénea por diversas razones:

- Los niños no estaban acostumbrados a actividades grupales en las primeras horas de la mañana, sino que trabajan en forma individual con el material que ellos mismos eligen, durante las primeras sesiones algunos permanecieron en sus mesas y poco a poco se fueron integrando a la dinámica *día*.
- La colonia del Cerro del Judío se encuentra en una zona geográfica alta de la Ciudad de México, el clima es extremo, en época de invierno hace demasiado frío, por esta razón los niños se enferman frecuentemente y eso hace que falten a la escuela, en este tiempo asistían entre 28 y 22 niños, en tiempo de primavera y verano la asistencia era más regular.
- En el transcurso del ciclo escolar se incorporaron al grupo 6 niños, 2 de ellos tenían problemas de conducta y ya habían sido rechazados en otras escuelas; de los que ya estaban inscritos 3 se retiraron.
- La participación de los niños se fue logrando paulatinamente, al inicio eran pocos los que participaban, casi siempre eran los más grandes, poco a poco se fueron animando a hablar los que no lo hacían. La forma de participar se fue enriqueciendo en su contenido, al principio los niños eran totalmente descriptivos y señalaban elementos aislados, conforme se avanzaba en el práctica iban incorporando palabras a su vocabulario.

Omar es un niño que padece de asma, faltaba con frecuencia y sus ausencias, sobre todo en época de frío, eran largas, él no hablaba en la clase *día*, tampoco lo hacía en el resto de la rutina escolar, en las últimas sesiones ya participaba

diciendo qué era lo que pasaba en la imagen, se incorporaba al trabajo con otros niños y a la hora de juego participaba también con sus compañeros.

Erika es una niña que nunca se quiso incorporar a la dinámica *dia*, se quedaba trabajando en su mesa, en ocasiones se acercaba al grupo cuando estaba la imagen expuesta pero no participaba, yo la invitaba, ella me decía que le daba pena, cuando yo colocaba y quitaba la imagen a los niños les gustaba ayudarme, a ella le gustaba apoyar en esto, a la hora del desayuno en ocasiones quiso sentarse en la mesa donde yo estaba, pero nunca supe qué pensaba con relación a las láminas, no era una niña tímida.

- o Los niños participaban señalando directamente en la imagen el elemento del que hablaban, esto hacía que los niños se pararan frecuentemente de su lugar y constantemente les teníamos que pedir que se sentaran para que dejaran ver a sus compañeros.

3.1.4.3 Desarrollo de las habilidades

- Habilidades sociales

De acuerdo a la observación que se llevó a cabo durante la puesta en práctica del programa y las opiniones de la educadora los resultados fueron:

- a) El programa contribuyó a la socialización entre los niños, con la maestra y con otras personas.
- b) Mejoró la tolerancia de los niños en relación con la participación de sus compañeros.

- c) La reflexión que se hacía de acuerdo al tema de la imagen y que se relacionaba con la vida cotidiana estaba encaminado a enriquecer los valores de respeto, tolerancia, compañerismo y colaboración, entre otros.
- d) El recordar cada clase las reglas del juego, tenía como objetivo que los niños las aplicaran en otras áreas escolares y en su hogar, esto implicaba fomento de valores y, como consecuencia, el desarrollo de habilidades sociales.

Aquí a los niños se les presentaban las reglas del juego tratando de que ellos entendieran de qué se trataba cada uno. Esto no resultó muy fácil, sin embargo la que más practicaban era la de "levantar la mano para pedir la palabra".

□ Habilidades comunicativas

La participación de los niños mejoró paulatinamente en dos aspectos:

1. El número de niños que participaban fue aumentando conforme avanzaba el número de imágenes observadas.
2. Los niños fueron incorporando elementos a su participación, esto es, al observar la imagen los niños evolucionaron, en un principio describían elementos aislados, más tarde relacionaban elementos y trataban de incorporar las partes con el todo, esto implicó la utilización del lenguaje y se amplió poco a poco, los niños pasaron de la descripción de elementos a una narración incipiente.

Con el programa se pretende que se establezca un diálogo entre los niños, así como desarrollar la escucha activa. En este caso no se logró en forma significativa y lo atribuyo a la edad de los niños. Según Piaget, los niños en edad preescolar se encuentran en una etapa del desarrollo del lenguaje llamado "egocéntrico", en este

estadio el niño habla de sí mismo, él no trata de ponerse en el punto de vista del otro, la palabra que escucha es la suya, y no tiene necesidad de informar algo a alguien.

□ Habilidades afectivas

En cuanto a las habilidades afectivas y emocionales, las imágenes que propiciaron la expresión de emociones fueron las que presentaban escenas familiares, ellos asociaban éstas con la relación que establecían con sus padres o familiares con los que convivían.

Las imágenes despertaban en los niños muchos sentimientos, hablaban sobre la relación que se establecía entre los personajes. Por ejemplo: que si era hijo y papá, novios, amigos, hermanos, tíos o abuelos. La observación de los niños en cuanto a la expresión facial de los personajes en relación con tristeza, alegría o enojo era menos fina.

El Programa *día* pretende apoyar el desarrollo afectivo de los niños, se pide al mediador que atienda la participación de todos ellos, en la medida que el niño se siente escuchado y ve que su palabra vale, su autoestima se ve favorecida. Se dice desde la metodología que en este programa no hay respuestas buenas ni malas, para apoyar las respuestas se pide que el niño argumente su participación.

La argumentación de los niños del grupo en cuestión se logró en forma incipiente, al escuchar la participación de los niños las maestra o yo tratábamos que dijeran el por qué de sus respuestas.

□ Habilidades del pensamiento o de la inteligencia

En relación con las habilidades cognitivas se observó una evolución significativa en los niños. La maestra dice que el programa contribuyó a que la observación de los niños sea más fina, piensa que desde que se inició el programa los niños al observar alguna imagen o cualquier otro objeto lo hacen con mayor atención y al describir lo que están viendo lo hacen con más detalle.

Al participar los niños ponían atención en: Dimensiones: grande-pequeño, alto-bajo, delgado-grueso, largo-corto; distancias: lejos-cerca; tiempo: antes-después, ayer-hoy-mañana; cantidades: contaban los personajes u objetos que veían en las imágenes; relacionaban el tiempo: mañana-tarde-noche con los colores, por ejemplo: de acuerdo al color del cielo decían si era mañana, tarde o noche; distinguían interiores de exteriores, identificaban lugares como el campo, el bosque; identificaban formas: cuadrado, círculo, rectángulo, triángulo.

Para promover la creatividad en los niños y como una actividad de cierre de sesión en ocasiones se pedía a los niños que pusieran nombre a los personajes, sobre todo cuando se trataba de niños, cuando esto sucedía los niños utilizaban los nombres de sus compañeros, de sus hermanos, primos o amigos.

Algo que me llamó la atención fue que en las últimas sesiones algunos niños al participar decían "yo pienso que..." desde mi punto de vista esta expresión me dice que su participación tenía un mayor significado para ellos y que ya entendían el sentido de la pregunta ¿qué piensas que está pasando ahí?, en las primeras sesiones los niños no respondían a esta pregunta.

3.1.4.4 Relación con las educadoras

Uno de los objetivos del proyecto era compartir la experiencia de la aplicación de la metodología del Programa *día* con la maestra como una posibilidad de trabajo conjunto.

Este objetivo se cumplió parcialmente, la colaboración se llevó a cabo en algunos aspectos, lo que no se consiguió fue que las educadoras se apropiaran de la metodología del programa y la consideraran como una estrategia académica que pudiera apoyar su proyecto educativo.

Para trabajar en colaboración con las educadoras se tenían planteadas las siguientes actividades:

Para iniciar me parece importante mencionar mi postura ante la formación de los profesores, considero que los maestros en general y, en particular las maestras del Centro del la Amistad, cuentan con saberes pedagógicos que pueden compartir con otros profesores y profesionales de la educación que ofrecen nuevas alternativas, en este sentido lo que se pretendía era buscar una colaboración entre las educadoras y quien escribe para llevar a cabo el programa de intervención de Desarrollo de Inteligencias a través del Arte "*día*".

La relación de trabajo para llevar a cabo la aplicación de la metodología se dió directamente con las maestras del grupo donde se aplicó el programa, en este caso era Mariana (guía Montessori y titular del grupo), Elizabeth y Gloria cada una en su momento (auxiliares).

Lo primero que hice fue platicar con ellas, explicarles en qué consistía el proyecto que se llevaría a cabo. En esa primera entrevista les entregué un material fotocopiado denominado "Introducción al nivel de sensibilización", editado por la Vaca Independiente, éste muestra en forma breve en qué consiste el Programa

dia, sus principios y cuáles son las interacciones que se deben realizar para que éstos se cumplan. La idea de darles este material era para que lo leyeran y posteriormente, pudiéramos comentarlo y resolver dudas, si se presentaban. No supe verdaderamente si el material fue leído, no hubo oportunidad de comentarlo, las maestras no dijeron que no lo leyeron pero tampoco hicieron comentarios, ni plantearon dudas.

Se tomó como acuerdo reunimos un miércoles cada quince días, de las 2 a 3 de la tarde, en ese horario los niños ya se habían retirado a su casa y las maestras habían terminado de limpiar y ordenar el material y el salón de clases.

El objetivo primordial de la reunión era establecer un proceso de formación paralela entre las maestras y yo, a partir de la retroalimentación que se hiciera del trabajo con los niños. Desde mi punto de vista esto se podría lograr tomando como base la observación que ellas y yo hiciéramos durante la clase *dia*, el impacto de ésta en otros momentos de la rutina escolar, la evolución de los niños con respecto al desarrollo de habilidades, comentando también las dificultades que se presentaran y que afectarían el desarrollo del proyecto. Este espacio sería propicio para expresar cómo nos sentíamos al desarrollar un trabajo colaborativo. Para este fin, sugerí que podríamos llevar un diario donde se registrarán las observaciones.

Para animar a las maestras a participar yo realizaba una minuta por cada sesión, incluyendo observaciones de la clase *dia* y de otros momentos de la rutina escolar de los miércoles, la entregaba a las educadoras para que la revisaran y complementaran la información con las observaciones que ellas habían realizado.

Al preguntar a las maestras si habían leído la minuta, unas veces me decían que sí, otras que no por falta de tiempo, nunca hicieron una anotación para complementar la información, no manifestaron su desacuerdo ante lo escrito, todo

les parecía bien. Esto me desanimaba, pues notaba poco interés por parte de las maestras hacia esta propuesta.

Las reuniones con ellas se llevaron a cabo dos veces durante el tiempo en que se aplicó la metodología, las maestras se veían presionadas por las actividades que tenían que hacer en su jornada laboral que era de 8:00 de la mañana a 4:00 de la tarde.

Otro factor que influyó para que las reuniones no se llevaran a cabo fue que Mariana, junto con otras maestras de la escuela tomaban un curso de música el último miércoles de cada mes, cuando esto sucedía salían con el tiempo limitado para llegar a tiempo a su curso, pues antes de retirarse tenían que limpiar el material, colocarlo en su lugar y ordenar el mobiliario.

Por mi parte, y para que las maestras vieran mi interés por propiciar la colaboración con ellas decidí permanecer en la escuela los miércoles de 9:00 de la mañana a 1:00 de la tarde, al terminar la clase *día* me integraba al trabajo cotidiano de los niños. Como ya se mencionó, ellos tomaban su material y trabajaban en forma individual o en grupo, si lo deseaban, Mariana trabajaba con los niños que estaban por entrar a primaria, o mostraba cómo usar los materiales a niños que no lo hacían bien, Gloria (la auxiliar) vigilaba la "disciplina", yo me integraba al trabajo con niños que me invitaban a su mesa o a la actividad que estuvieran haciendo, esto me permitía observar la evolución de los niños, antes de comer se lavaban las manos, yo apoyaba cuidando que no gastaran tanta agua, que lo hicieran rápido y en orden para que pasaran por su servicio.

Cuando salían al jardín, acompañaba a las maestras en el cuidado de los niños, este momento lo aprovechaba para platicar con ellas sobre alguna observación o duda.

Al terminar el desayuno o después del juego Gloria contaba a los niños historias cotidianas, por ejemplo: Un viaje que hizo con su esposo y sus hijos, cuando ella y su familia llegaron a la colonia del Cerro del Judío; cuentos de espantos como "La Llorona" y "La bruja", entre otros. Yo escuchaba junto con los niños las narraciones, ella se dirigía a mí para que con mis respuestas o comentarios reforzara la atención de los niños.

Para despedir a los niños también acompañaba a las maestras.

Yo respetaba mucho la forma en que las maestras y las coordinadoras de la escuela se relacionaban entre ellas y con los niños, observé que las autoridades me veían con desconfianza, poco a poco fueron cambiando su actitud hacia mí, Verónica (coordinadora académica) me invitó a la Mini-Olimpiada, a la Muestra Pedagógica y a la Misa de acción de gracias de fin de cursos que se llevó a cabo en la misma escuela.

A principios del mes de abril, antes de salir de vacaciones de Semana Santa escribí una carta a las educadoras (anexo 4) para reiterar la invitación a la colaboración, organizándonos de tal forma que la clase *dia* la diera una de nosotras cada semana, reconociendo el aporte que ellas podrían hacer al programa.

Al regresar de vacaciones pregunté a las maestras qué les parecía la propuesta que les hacía en la carta y la respuesta fue: que no habían leído la carta, me dijeron que sólo tuvieron una semana de vacaciones, que en la segunda, a pesar de que no fueron los niños, tuvieron mucho trabajo. Esto me desanimó más en cuanto a las expectativas de llevar a cabo un trabajo en colaboración con ellas, su apoyo al programa consistía en permanecer durante la clase, invitar a niños que no participaban a que lo hicieran y a mantener el "orden" mientras duraba la dinámica, no hubo un involucramiento decidido por parte de ellas en cuanto a este trabajo.

Para finalizar pedí a las educadoras que me contestaran un cuestionario (anexo 5) con el fin de conocer su opinión en cuanto al avance y evolución de los niños a partir de la aplicación del Programa *día*, se los entregué dos semanas antes de la última sesión, ese día se los pedí, Mariana me dijo que no lo tenía resuelto, que lo resolvería y me lo entregaba después, me lo entregó resuelto dos semanas después de que terminó el ciclo escolar, Gloria dijo que no supo donde lo tenía, ella no me dio una fecha para entregarlo y, de hecho no lo entregó.

Considero que la relación entre las maestras y yo fue cordial, Mariana mostró más apoyo para que se llevara a cabo el programa, pero había condiciones que limitaban su participación, era su primer año de experiencia laboral, la única guía Montessori frente a grupo, las otras maestras eran educadoras comunitarias o auxiliares de educadoras, considero que el que ella fuera guía lejos de ser positivo se convirtió en un elemento de hostilidad entre ella y las autoridades de la escuela, por estas condiciones decidió que sería el único ciclo escolar que trabajaría en el Centro de la Amistad.

Lo antes mencionado contribuyó para que las maestras no hicieran suya en forma decidida la metodología ofrecida como una herramienta que podría apoyarlas en su proyecto educativo y además convertirla en una estrategia de formación docente en colaboración.

Conclusiones:

Las conclusiones se desarrollarán de acuerdo a los propósitos y los objetivos que se plantearon en este trabajo:

La investigación fue realizada en un contexto particular, se llevó a cabo con niños de 4 a 6 años de la "Casa 4" del "Centro de la Amistad del Cerro del Judío" que tiene características particulares por ser un proyecto que se origina en un contexto de lucha social por obtener beneficios de urbanización para la comunidad, la propuesta educativa tiene como base filosófica y metodológica el Método Montessori,

Para entender mejor el Programa *dia* revisé la teoría de las "Inteligencias Múltiples" de Howard Gardner. Cuando vi la convocatoria de la Vaca Independiente para participar en el diplomado de "Desarrollo de Inteligencias a través del Arte" me llamó la atención eso de inteligencias y no de inteligencia como estamos acostumbrados desde una visión tradicional, a pesar del título del programa lo que se propone éste es el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, afectivas y lingüísticas, esto también llamó mi atención, ¿por qué hablar de inteligencias si lo que se pretende es el desarrollo de habilidades?.

Si equiparamos las inteligencias propuestas por Gardner con las habilidades que pretende desarrollar el Programa *dia* encontramos las siguientes relaciones:

Las habilidades cognitivas tienen una estrecha relación con la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia espacial, ésta última tiene que ver con el conocimiento de la geografía, la geometría, relaciones espaciales como arriba, abajo, izquierda, derecha, etc.

Las habilidades lingüísticas, está por demás decir que éstas guardan relación con la inteligencia lingüística, yo considero que también la inteligencia musical apoya el desarrollo del lenguaje.

Las habilidades afectiva y social se relacionan con las inteligencias intrapersonal e interpersonales, la habilidad afectiva se propone reforzar la autoestima y seguridad de los niños, si los niños se sienten seguros tendrán mayor capacidad para estar bien con ellos mismos y relacionarse con otras personas.

Gardner dice que las inteligencias no se desarrollan en forma aislada sino que se interrelacionan constantemente para apoyar el desarrollo integral del individuo, lo mismo pasa con las habilidades, se podría decir que la observación de una imagen favorece preferentemente la inteligencia espacial, sin embargo, al observar y dar su opinión sobre lo que pasa en la obra de arte el niño desarrolla todas las habilidades y, por consiguiente, se convierte en una estrategia adecuada para el desarrollo de las inteligencias.

Esta teoría resultó novedosa para mí en cuanto a la combinación que el autor hace de las raíces biológicas y evolucionistas de la cognición y las variaciones culturales y la aptitud cognoscitivista, esto a los educadores nos proporciona la base para ubicar las propuestas educativas a partir de los individuos con los que estamos trabajando y considerar las condiciones del contexto en el que se aplicará dicha propuesta.

La teoría de La experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein me proporcionó elementos para entender mejor el Programa *día*, en esta teoría un elemento central es el "mediador", quien transforma los estímulos que se encuentran en el ambiente con una intención precisa.

El Programa *día* toma esta teoría como base metodológica para desarrollar su propuesta didáctica apoyando su modelo en el esquema que propone Feuerstein,

basado en el desarrollo cognitivo diferencial de la experiencia de aprendizaje mediado con la fórmula S-H-O-R donde S es la (fuente de estimulación externa), en el caso del Programa *dia* es la obra de arte, imagen, H (es el mediador humano que se interpone entre el estímulo y el organismo), en el Programa *dia* es el maestro *dia*, O (es el organismo, sujeto) en el Programa *dia* es el niño y R (es la respuesta que emite el organismo después que la información ha sido elaborada), en el Programa *dia* es el desarrollo de las cuatro habilidades.

La Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado establece una serie de interacciones cuyas características son tomadas para la propuesta del Programa *dia* como son: Intencionalidad y reciprocidad, trascendencia, significado, participación activa, regulación de conducta, individualización, competencia, mediación de la búsqueda, planificación y logro de los objetivos de la conducta, mediación del cambio: búsqueda de la novedad y complejidad, mediación del conocimiento de la modificabilidad del cambio y mediación de optimismo (ver capítulo II).

El Programa *dia* toma en consideración para la elaboración de su propuesta las categorías de la Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado estas son: transmisión cultural, aprendizaje mediado, selección de estímulos, jerarquización de estímulos, anticipación, imitación, provisión de estímulos específicos, repetición y variación, transmisión del pasado y representación del futuro, conducta comparativa (ver capítulo II).

Con base en las características y las categorías de la Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado el Programa *dia* da cuerpo a su propuesta didáctica estableciendo sus principios y las interacciones que se deben llevar a cabo para el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas, sociales y lingüísticas.

En cuanto a las características encuentro algunas contradicciones por ejemplo: se dice que la individualización se debe tomar en cuenta para la elaboración de

programas de intervención tomando en cuenta las particularidades de los individuos, así como los estilos cognitivos, sin embargo, la Vaca Independiente diseña su paquete didáctico para que sea aplicado en escuelas de educación primaria, desde mi punto de vista este programa lejos de individualizar pretende generalizar.

Por medio de esta teoría concluyo que el Programa *dia* es una propuesta de intervención didáctica que consta de un paquete que le proporciona al maestro los materiales para aplicar la metodología, un manual que indica paso a paso las acciones que se tienen que llevar a cabo para cumplir con los objetivos del programa, éste da poco margen al maestro-mediador para desarrollar su creatividad, se ubica demasiado en el deber ser.

En mi caso sucedió que en el momento de la aplicación de la metodología me sorprendí pensando si lo que estaba haciendo lo hacía bien, cuando tomé el diplomado se hacía énfasis en la forma de llevar a cabo la "clase *dia*" y la necesidad de poner atención en el cumplimiento de los principios y las interacciones, al estar frente a grupo me asaltaba la duda de si estaría cumpliendo con lo establecido tal como lo indica el manual y la capacitación.

Al revisar esta teoría encontré cierta compatibilidad con el Programa de Enriquecimiento Instrumental propuesto por Feuerstein que consta de una serie de paquetes didácticos que son ofrecido a los maestros bajo la condición de participar en un diplomado; al ser acreditado el "mediador" obtiene un registro por medio del cual puede adquirir y utilizar el material para llevar a cabo la metodología en "forma correcta".

"El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI), fundamentado en la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva, se inscribe en el movimiento conocido como <enseñar a pensar>, movimiento consistente en favorecer el desarrollo de los procesos y estrategias del pensamiento que están implícitas en las actividades

*académicas y que son necesarias para hacer frente tanto a los problemas escolares como a las situaciones de la vida en general*¹

El programa de Enriquecimiento Instrumental no plantea explícitamente el desarrollo de inteligencias como las entiende Gardner, sin embargo los materiales que ofrece el programa proporcionan a los estudiantes una variedad de habilidades cognitivas que permiten acceder a un nivel abstracto del pensamiento.

El Programa *día* en su dinámica invita a los participantes a dialogar en torno al tema o temas que sugieren las imágenes, de acuerdo a Piaget los niños en edad preescolar practican el "monologo colectivo" en el cual pensamos que los niños escuchan con atención a los otros pero en realidad nadie lo hace, el niño tan sólo se limita a pensar en voz alta, esta condición me hace entender por qué no se logró que los niños escucharan con atención y dialogaran entre ellos.

Desde que tomé el diplomado una de mis preocupaciones fue promover la escucha atenta, pienso que no estamos acostumbrados a escuchar a los otros, cuando practiqué con niños de quinto año de primaria una de mis intenciones era contribuir en el desarrollo de la "escucha atenta", fue difícil, lo atribuí al poco tiempo que apliqué la dinámica (15 sesiones), con los niños de preescolar fue más tiempo, sin embargo, fue mucho más difícil, al concluir la clase me quedaba un poco de desaliento pues los niños mantenían poco tiempo su atención (de 15 a 25 minutos), no se consiguió el dialogo y la contribución a la "escucha atenta" fue incipiente.

El llevar el Programa *día* a niños en edad preescolar fue una oportunidad para favorecer el pensamiento, entendiendo éste en un sentido amplio, no limitándolo sólo a la esfera del conocimiento sino ampliándolo también a la imaginación, incluyendo el pensar con algún propósito, fomentando la expresión de valores, actitudes, sentimientos, creencias y aspiraciones.

¹ PRIETO Sánchez, op. cit. p. 259.

Durante la puesta en práctica del Programa *dia* en la "Casa 4" del "Centro de la Amistad del Cerro del Judío" los niños realizaron una serie de operaciones del pensamiento como:

Comparar.- Los niños al observar las imágenes expresaron diferencias y similitudes, examinaron dos o más objetos procurando ver cuáles eran sus interrelaciones, buscaban puntos de coincidencia o no coincidencia, por medio de las comparaciones los niños aprendieron viendo cómo otros reparaban en semejanzas o diferencias que ellos no observaron, de esta forma la sensibilidad de los niños se fue agudizando.

Resumir.- En el caso del Programa *dia* el resumen o resúmenes durante la clase las hacía yo y consistía en presentar de modo condensado o breve, la sustancia o ideas principales que los niños exponían en su participación, esto se hacía como parte del principio de rescatar que implica un rescate de las ideas principales de los niños como una forma de perfilar temas de importancia colectiva, esto repercutía en los niños al mantener su atención.

Observar.- El Programa *dia* brindó a los niños la oportunidad de descubrir cosas al observar las obras de arte. Al compartir la observación con otros se advierten los puntos ciegos en ellos y en los otros. Se aprende a ver y a reparar en lo que antes no percibían. El programa ofrece una oportunidad para desarrollar un criterio discriminativo, ofrece también una oportunidad para evolucionar, pues la observación conduce a la maduración.

Interpretar.- El Programa *dia* representa una buena estrategia de interpretación de la realidad, los niños describían e intentaban explicar el significado de lo que percibían en las imágenes.

Imaginar.- El Programa *día* invita a la imaginación, los niños decían ver cosas que los otros no veíamos, experimentaban libertad para vagar en su fantasía. Al compartir lo que imaginaban los niños introducían cierta flexibilidad en su pensamiento y además se divertían.

El llevar el programa a los niños del Centro de la Amistad fue una pequeña contribución a la socialización de los niños ya que la "clase *día*" se presentó como una actividad colectiva, recordemos que en el centro infantil se lleva el método Montessori, éste privilegia las actividades individuales.

Para obtener resultados más consistentes considero importante trabajar por lo menos tres ciclos escolares consecutivos con los niños como lo recomienda el programa, en nivel preescolar no hay garantía de que los niños permanezcan los tres años, lo que pude observar es que había niños que sólo cursaron el último ciclo, otros que entraron en el anterior y quienes permanecen en esa escuela desde bebés.

En cuanto al objetivo que se tenía planteado de compartir la experiencia de la aplicación de la metodología con la maestra como una posibilidad de trabajo conjunto se puede decir lo siguiente:

El cumplimiento de este objetivo no fue muy afortunado, la tentación de querer trabajar en forma colaborativa con las maestras viene de mi participación en el Proyecto "Transformación de la Educación Básica desde la Escuela" (TEBES) de la Universidad Pedagógica Nacional, dicho proyecto tiene como base metodológica el trabajo en colectivo con maestros de educación básica.

Considero que influyeron varios factores para que no se cumpliera este objetivo:

- 1.- El tiempo por la premura para aplicar el Programa *día*, yo pensaba entablar pláticas con las maestras al inicio del ciclo escolar 2001-2002, mi

propuesta original era trabajar en escuela preescolar de carácter oficial, por cuestiones burocráticas no conseguí los permisos que solicitan las Instancias de la SEP para entrar a las escuelas y llevar a cabo programas de intervención, afortunadamente por un contacto personal me dieron oportunidad de llevar a cabo la investigación en el Centro de la Amistad del Cerro del Judío, centro infantil de carácter comunitario, cuando se inició el trabajo ya habían pasado dos meses del ciclo escolar, esto alteró los planes originales.

Para el proyecto TEBES el tiempo es un factor importante en el trabajo colaborativo con los maestros, y se requiere de su voluntad, antes de iniciar un trabajo formal se llevan a cabo reuniones de puesta en común con respecto a propósitos, intereses, conocimiento, personal entre otras cosas.

Considero que al llevar un proyecto de intervención a una escuela requiere de más tiempo para que el maestro lo conozca, entienda cuál es el propósito de aplicación, decida si se aplica o no el programa en su grupo, de no ser así él lejos de cooperar puede ver limitada su participación.

2.- El maestro es propositivo.- El Programa *día* se presenta como un paquete didáctico que debe aplicarse bajo instrucciones precisas, las maestras permitieron que se aplicara la metodología, no bloquearon el trabajo pero no mostraron una participación franca ante la propuesta, desde la experiencia de TEBES el trabajo con el maestro es acompañándolo en la investigación de su propia práctica docente, el maestro observa su trabajo y con base en problemas vividos en su salón de clases construye un proyecto que comparte con otros profesores, ellos mismos elaboran las estrategias que les van a permitir superar el problema, este proceso involucra al maestro y lo compromete para que él comparta sus saberes pedagógicos y construya junto con el otro.

3.- Las condiciones en la escuela,- Las maestras se sentían agobiadas por el trabajo, su jornada laboral era de 8:00 de la mañana a 4:00 de la tarde, las

ocasiones en que nos reunimos después de despedir a los niños lo hacían hasta que limpiaban el material y dejaban en orden el salón, cuando terminaban platicábamos un rato pero ellas se veían presionadas, esto me hace pensar varias cosas:

- a) Que era necesario trabajar mucho más tiempo con ellas antes de aplicar la metodología, para que encontraran los beneficios que tiene el trabajar en forma colaborativa.
- b) Trabajar mucho más con las autoridades para que ellas entendieran también los beneficios que traería para la escuela el que las maestras se involucraran en un proyecto colectivo.
- c) Yo percibí una relación hostil entre Mariana (guía Montessori) y las autoridades escolares, este elemento pudo ser un aspecto negativo para que ella se involucrara en el proyecto, era su primer año de práctica profesional y el único en esa escuela, en esas condiciones era difícil pensar en integrarse a un trabajo colaborativo.

Recomendaciones:

Recomendaciones para adecuar el Programa *dia* al nivel de educación preescolar:

1.- Es necesario que quien aplique el programa observe a los niños y platique con las maestras para que ellas den su opinión antes de hacer la selección de las imágenes, lo que pude observar es que a los niños les llamaron la atención las imágenes que contenían elementos de fantasía. Al planear la práctica en el Centro de la Amistad del Cerro del Judío se hizo una selección de imágenes, en esta actividad Mariana tuvo mayor peso pues conoce más a los niños en cuanto a su etapa de desarrollo y sus intereses, sin embargo, conforme avanzaba la práctica y de acuerdo al interés que mostraban me di cuenta que en

lugar de las imágenes que se eligieron pudimos presentar otras del acervo que tiene el paquete de la Vaca Independiente. Mi recomendación es hacer un selección de láminas específicamente para niños en edad preescolar.

2.- Las reglas del juego me parecen elevadas para la edad de los niños, considero que sería necesario adecuarlas a su edad, en el caso del Centro de la Amistad la que lograron interiorizar fue la de "levantar la mano para participar".

3.- En cuanto a las preguntas, los niños respondían más cuando las preguntas se orientaban a la descripción, sería necesario revisar el sentido de las preguntas de acuerdo a la edad de los niños y definir lo que se desea generar con ellas.

4.- Es necesario hacer una revisión de la Teoría de Gardner para incorporar las inteligencias que se han agregado a las siete originales y a la luz de éstas se actualice el Modelo Didáctico *dia* para el nivel de educación primaria y se adecue para el nivel de Educación Preescolar.

Recomendaciones a las maestras

Si observamos el modelo que nos presenta el Programa *dia*, lo importante es la intervención del maestro-mediador tomando como estímulo las obras de arte, lo que pude observar es que a los niños les gusta que les cuenten cuentos, historias y leyendas, la maestra Gloria (educadora comunitaria que fungía como auxiliar en el grupo) contaba historias a los niños y los mantenía atentos por largo tiempo, yo le recomendaría formarse como cuenta cuentos y explotar la capacidad que ella tiene para narrar. En ese caso la mediación la haría Gloria y el estímulo podrían ser los cuentos.

Otra recomendación sería que la coordinadora del centro buscara oportunidades para que las maestras tomaran cursos de promoción de la lectura que ofrezcan

casas editoriales como el Fondo de Cultura Económica y pedir como donativos colecciones de cuentos en el mismo Fondo de Cultura, en la Secretaría de Educación Pública la colección de los libros del "Rincón".

Bibliografía

- FEUERSTEIN, R. "La teoría de la modificabilidad cognitiva estructural", en: Reuven et.al. ¿Es modificable la inteligencia? Editorial Bruño, Madrid, 1997.
- GARDNER, Howard. Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Ed. Paidós, Barcelona, España. 1995.
- GARDNER, Howard. La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina 1997.
- GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Edit. Fondo de Cultura Económica, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1999.
- GARDNER, Howard. La inteligencia reformulada, las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Edit. Fondo de Cultura Económica, México, 2001.
- GOLEMAN, Daniel. La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual. Ed. Vergara. México, 2000.
- GONZÁLEZ, Romero Martha. Los aportes teórico-metodológicos del doctor Reuven Feuerstein a la educación. Tesina. Universidad Pedagógica Nacional. México, 2000.
- Kamii, Constance. La autonomía como finalidad de la educación. UNICEF . Barcelona 1979.
- MARTÍNEZ, Beltrán José Ma. et. al Metodología de la mediación en el PEI, Edit. Bruño, Madrid, España, 1990.
- NOT, Louis. Las pedagogías del conocimiento. Edit. Fondo de Cultura Económica, 4ª Edición. Colombia, 2000.
- PÉREZ, Alarcón Jorge et. al. Nezahualpilli educación preescolar comunitaria. Rádda Barnen. México. 1991.
- PIAGET, Jean. La formación del símbolo en el niño. Edit. Fondo de Cultura Económica. México, 1971.
- PIAGET, Jean. Psicología y pedagogía. Edit. Seix Barral. México, 1976
- POLK Lillard, Paula. Un enfoque moderno al método Montessori. Edit. Diana. México, 1961.

PRIETO Sánchez, Ma. Dolores. Modificabilidad cognitiva y PEI., Col. Nueva Escuela Editorial Bruño. Madrid, España.

RHATS, Louis E. et. Al. Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación. Edit. Paidós. España 1992.

RODRÍGUEZ Gómez, Gregorio. Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe, 2ª Edición. Málaga, 1996.

Orientaciones pedagógicas para la educación preescolar de la Ciudad de México ciclo escolar 2202-2203. Secretaría de Educación Pública. Distrito Federal, México.

Áreas de trabajo un ambiente de aprendizaje, educación preescolar. Secretaría de Educación Pública. Distrito Federal. 1992.

Programa de educación preescolar. Secretaría de Educación Pública. Distrito Federal, México. 1992.

RUIZ Muñoz, María Mercedes. Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: Dos estudios en caso. Tesis de Doctorado. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. Diciembre, 2000.

SARRAMONA Jaume. Teoría de la educación, reflexiones y normatividad pedagógica. Edit. Ariel Educación, Barcelona 2000.

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LA "CASA 4" DE LA CENTRO DE LA AMISTAD DEL CERRO DEL JUDÍO

La información que se obtenga en este cuestionario se manejará en forma confidencial, el propósito es realizar un diagnóstico para la investigación que se está llevando a cabo en el grupo con relación al "Desarrollo de inteligencias a través del arte".

Instrucciones: Leer cuidadosamente las preguntas y escribir la respuesta cuando sea necesario o poner una cruz en el paréntesis de la respuesta correcta, en algunas preguntas puede marcar más de una respuesta.

Nombre del niño _____

Edad del niño _____

Edad de la mamá _____

Edad del papá _____

¿Cuántos hermanos tiene el niño?

Mayores _____

Menores _____

Escolaridad de la mamá:

- a) Educación primaria ()
- b) Educación secundaria ()
- c) Bachillerato ()
- d) Educación profesional ()

Escolaridad del papá:

- a) Educación primaria ()
- b) Educación secundaria ()
- c) Bachillerato ()
- d) Educación profesional ()

El niño vive con:

- a) Mamá y papá ()
- b) Con mamá solamente ()

- c) Con papá solamente
- d) Con mamá, papá y otros familiares
- e) Con otros familiares

Para el sostén de la familia trabaja :

- a) Papá
- b) Mamá
- c) Mamá y papá
- d) Otros familiares

Su hijo asiste a la escuela en horario:

- a) de 9:00 a 13:00 hrs.
- b) de 9:00 a 17:00

¿Qué aparatos de entretenimiento tienen en su casa?

- a) Televisor
- b) Radio
- c) Estéreo
- d) Videgrabadora
- e) Nintendo
- f) Atari
- g) Si tiene otros por favor escríbalos _____

¿Su hijo ve películas?

Si No

¿Cuáles? _____

¿Usted Juega con su hijo?

Si No

¿A qué juega con su hijo? _____

¿Cuáles son los juegos favoritos de su hijo? _____

¿Qué juguetes tiene su hijo? _____

¿Cuáles son los juegos preferidos de su hijo? _____

¿Van juntos a lugares de diversión, cómo?

- a) El parque
 - b) La feria
 - c) El cine
 - d) Museos
 - e) El bosque
 - f) Si asisten a otros lugares por favor escríbalos
-

¿Lee cuentos a su hijo?

Sí No

¿Cuáles? _____

¿Le platica cuentos, leyendas o historias a su hijo?

Sí No

¿Cuáles? _____

¿Su hijo le platica cuentos o historias a usted?

Sí No

¿Cuáles? _____

¿A su hijo le gustan las adivinanzas?

Sí No

¿A su hijo le gustan los trabalenguas?

Sí No

¿A su hijo le gusta dibujar?

Sí No

¿Su hijo le ha pedido que usted le haga un dibujo?

Sí No

¿A su hijo le gusta cantar?

Sí ()

No ()

¿Qué canciones le gustan a su hijo? _____

¿A su hijo le gusta que usted le cante?

Sí ()

No ()

¿Qué canciones le cata usted a su hijo? _____

¿Su hijo practica algún deporte?

Sí ()

No ()

¿Cuál? _____

Hermanos de los niños

No. de hermanos que tiene cada niño	1	2	3	menores	1	2	3	0	2	3	0	1	5	total
Mayores														
	1	2	3	menores	1	2	3	0	2	3	0	1	5	17
	2	4	0											

Escolaridad de la mamá

Escolaridad	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Carrera técnica	No contestó	profesional	total
	2	9	1	1	1	3	17

Escolaridad del papá

Escolaridad	Primaria	Secundaria	bachillerato	Carrera técnica	No contestó	profesional	total
	3	6	4	0	1	3	17

Con quién vive el niño

Mamá y papá	Mamá solamente	Papá solamente	Mamá, papá y otros familiares	Con otros familiares	Total
13	1	0	2	1	17

Para el sostén de la familia trabajan

Papá	Mamá	Papá y mamá	Otros familiares	Total
10	2	5	0	17

Horario en que el niño está en la escuela

Horario	De 9:00 a 13:00 hrs.	De 9:00 a 17:00 hrs.	Total
	10	7	17

Aparatos de entretenimiento que tiene el niño en su casa

Combinación de aparatos	T. V. Radio Estéreo Videocasetera	Radio T.V. Estéreo	Estéreo T.V. Videocasetera	T. V. Videocasetera	Nintendo Estéreo Radio T. V.	T. V. Estéreo	T. V. Radio	T. V. Estéreo Nintendo	Total
	1	1	5	2	1	2	4	1	17

Qué tipo de películas ve el niño

Combinación de películas	Spiderman Harry Potter	Toy Story Harry Potter El Rey León	Infantiles De aventuras Ciencia ficción Documentales De vida animal	Infantiles	No ve	De disney	Total
	1	1	1	8	4	2	17

Los padres juegan con su hijo

Sí	No	Total
15	2	17

A qué juegan los padres con sus hijos

Comblación de juegos	Escondillas	Tazos canicas Carre-ras	Spider man	A la comidita y lobo	Escondillas Cor-teadas	Luchas canicas y bicicle-ta	Amar rom-pe-cabe-zas	Muñecas	Foot bol	Pelota y juegos de mesa	A hacer figuras de plastilina Papiroflexia A hacer paracaidas para los muñecos	No juega	Total
	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	17

Juegos favoritos de los niños

Comblación de juegos	Canicas	Luchas y tazos	Escondillas	Comidita	Cor-teadas y cosqui-llas	Colu-mpios	Bicicle-ta	Muñecas y muñecos	Blade blade	Muñecas y pelota	Rompe cabe-zas, lego	pelota	Foot bol y carritos	Total
	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	17

Juguetes que tiene el niño

Combinaciones de juguetes	Muñecos y carritos	Trastecitos y muñecas	Muñecas Casitas y rompecabezas	Carros muñecos y pelotas	Muñecas, pelotas y lotería	Bicicleta, canicas y animalitos	Carros, muñecas, rompecabezas, equipo de construcción y bloques	Bicicleta, muñecos y patines	Bicicleta, muñecos, juegos de mesa y pelota.	Total
	4	1	1	5	1	2	1	1	1	17

Juegos preferidos de los niños

Combinación de Juegos	Escondidillas	Contar chistes y adivinanzas	A la escuela	Pintar	Super amigos y Gogu	Jugar con muñecos	Lotería y muñecos	Jugar con niños	Rompe cabezas y lego	Muñecos, animales, historias y aventuras en el jardín	Resbaladilla y columpios	Bicicleta, carros y autopista	Total
	2	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	17

Asisten con sus hijos a sitios de diversión

Combinación de sitios	El parque, la feria y el bosque	El parque, la feria, el cine y el bosque	El parque y la feria	La feria y el cine	El parque, la feria y el cine	La feria y el bosque	Parque, feria, museos y bosque	Museos	Total
	4	4	3	2	1	1	1	1	17

Lee cuentos a su hijo

SI	Total	
12	No	17
	5	

Qué cuentos lee a su hijo

Combinación de cuentos	Caperucita y pinocho y la sirenita	El gato con botas, pulgarcito y caperucita.	El coyote	Blanca Nieves, el lobo y los tres cochinitos	De Walt Disney	Infantiles	Caperucita y el pastor mentiroso	La sirenita, los cochinitos y la Bella Durmiente	De la llorona y otros	Caperucita y los tres cochinitos	Tedy en la granaja y los tres cochinitos	Total
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12

Su hijo le cuenta cuentos, leyendas o historias

SI	Total	
12	No	17
	5	

Tipo de cuentos que los niños cuentan a sus papás

Combinación de cuentos	Caperucita	Los tres cochinitos y los que cuentan en la escuela	La historia de la llorona	Cenicienta	Historias que le cuenta la maestra	Los tres cochinitos y caperucita	De espantos	Inventados	No dijo cuáles	Total
	1	1	2	1	2	1	1	2	1	12

A los niños les gustan las adivinanzas

Sí	No	Nunca lo hacemos	No contestó	Total
11	3	1	2	17

A su hijo le gustan los trabalenguas

Sí	No	Nunca lo hacemos	No contestó	Total
8	5	1	3	17

Al niño le gusta dibujar

Sí	No	Total
17	0	17

El niño ha pedido a los papás que les haga un dibujo

Sí	No	Total
16	1	17

Al niño le gusta cantar

Sí	No	Total
16	1	17

Canciones que le gustan a los niños

Combinaciones de las canciones	De todas	varias	De niño y populares del radio	Cien ovejas (canción religiosa)	Infantiles, infantiles, de banda y cumbias	infantiles	Lo que aprende del radio y lo que canta en la escuela	No contestó	Total
	1	1	4	1	4	3	2	1	17

Al niño le gusta que sus padres de canten

Sí	No	No contestó	Total
14	2	1	17

Canciones que los padres de familia cantan a los niños

Combinación de canciones	La rata vieja y el ratón vaquero	Canciones infantiles	Pajaritos a volar	Canciones de cuna e infantiles	Todas	Las que él quiera	No contestó	Total
	1	7	1	3	1	1	3	17

Los niños practican algún deporte

	SI	No	Total
	3	14	17

Qué deporte practican los niños

	Ciclismo	Natación	Total
Tae Kwan Do	1		1
		1	1
			3

ANEXO 3

DIAGNÓSTICO, NIÑOS

No.	Nombre	edad	¿Desde cuándo está el niño en esta escuela?	¿El niño ha estado en otra escuela? ¿en cuál?	¿Con qué maestras ha estado el niño?	¿El niño permanece en estancia después de la jornada normal?	¿El niño requiere de alguna atención especial?
1	Valeria Bautista	4.7	6 meses	no	Mariana Reyes	no	no
2	Ma. Fernanda Bravo R.	4.3	6 meses	no	Mariana R.	no	no
3	Erica Damian	4.10	Comunidad	no	con 3 maestras	si	no
4	Karina González	4.6	Comunidad	no	con 3 maestras	no	no
5	Susana González	5.9	comunidad	no	con 3 maestras	si	no
6	Zelzin Dalra	5.4	2 años	no	con 2 maestras	no	no
7	Fernanda López G.	4.9	6 meses	no	Mariana Reyes	no	lenguaje

* Le llaman comunidad cuando los niños permanecen de las 9:00 a las 17:00 en la escuela y además han estado desde bebés.

8	Jessica L. M.	5.5		no	con 3 maestras	no	no	no
9	Berenice M.C.	5.7	4 años	no	con 2 maestras	no	no	no
10	Nadia O. No	5.3	4 años	no	con 3 maestras	no	no	no
11	Guadalupe R. V.	6.1	3 años	no	con 2 maestras	no	no	no
12	Karen Roque	5.9	comunidad	no	con 3 maestras	si	no	no
13	Andrea S. G.	4.2	6 meses	no	Mariana R.	si	no	no
14	Karen Jimena	5.5	3 años	no	con 3 maestras	no	no	no
15	Jorge C. S.	4:10	comunidad	no	con 3 maestras	no	no	no
16	Eric Castro	4.10	2 años	no	con 2 maestras	si	problemas de conducta	no
17	Santiago	5	comunidad	si	con 2 maestras	si	no	no
18	Fernand o H.	4.7	6 meses	no	Mariana Reyes	si	no	no
19	Diego H. P.	4.7	comunidad	no	con 3 maestras	no	no	no
20	Mauricio H. G.	4.7	comunidad	no	con 3 maestra	no	problemas de conducta	no
21	Juan Pablo B. N.	5.1	2 años	no	con 2 maestras	si	no	no
22	Carlos	5.7	3 años	no	con tres maestras	no	lenguaje	no

23	Esteban	4.8	2 años	no	con 2 maestras	no	no
24	Diego Omar Brandón R.	5.1	3 años	no	con 3 maestras	no	no
25	Raúl Francisco	4.10	3 años	no	con 3 maestras	no	no
26	Ruben Tolentino	5.5	No tiene nada	no	---	si	no

ANEXO 4

CARTA A LAS EDUCADORAS

Ma. de Jesús López Cervantes

Queridas Mariana y Gloria por este medio deseo expresarles mi agradecimiento por permitirme compartir con ustedes la experiencia de llevar a cabo la **clase día** en su grupo y permitir que yo participe en las actividades académicas que los miércoles desarrollan con los niños.

Quiero decirles que he aprendido mucho, yo no había interactuado con niños en edad preescolar, no es fácil, hay que enfrentarse diariamente con niños tan diferentes, con necesidades e intereses particulares de cada niño, pero la experiencia y la entrega al trabajo que ustedes tienen es lo que hace que esos niños sigan adelante.

Me doy cuenta que enfrentan problemáticas fuertes con algunos niños y que por más esfuerzos que hacen, los resultados favorables no están en sus manos, los problemas que presentan esos niños rebasan los muros del salón de clases.

He observado también los avances de otros niños, los que no hablaban y ahora lo hacen, ya participan, los que poco a poco avanzan hacia su autonomía, observo que hay más colaboración entre los niños durante el primer momento, aunque se privilegia el trabajo individual, los niños se reúnen con uno u otros niños a trabajar, durante el desarrollo del trabajo intercambian ideas, se ayudan, se expresan sus puntos de vista.

Algo que me pregunto y les pregunto a ustedes es ¿qué pasa con el grupo y con ustedes cuando llegan niños nuevos?

Un momento que me parece sumamente importante para la socialización, adquisición de valores; como la solidaridad, la colaboración, el respeto, entre otros es la hora del alimento, desde la preparación, la colocación de sus servicios y el retiro de los mismos cuando terminan de comer, la limpieza de sus mesas, el servirse ellos mismos la ración que consideran que se van a comer; lavarse las manos conlleva prácticas de higiene; de conservación y cuidado del agua, en fin, pienso que este momento, así como los otros están llenos de grandes enseñanzas que acompañarán a los niños durante toda su vida.

Con respecto a mi participación me gustaría que ustedes retroalimenten mi trabajo y de ser posible participen en la **clase día**, ustedes son portadoras de muchos saberes pedagógicos con los que pueden hacer importantes aportes al programa.

La **clase día** tiene como objetivo el desarrollo de habilidades en los niños a través de un estímulo, que en este caso es el arte, representado por las imágenes que son reproducciones de obras de arte plástico (las láminas que se presentan a los niños cada semana).

El programa considera al maestro como mediador entre el niño y la imagen, el logro del objetivo se cumple por medio de las interacciones que se establecen durante la puesta en práctica de la **clase día**.

El maestro para formarse como mediador debe poner en práctica los principios que dan fundamento didáctico al programa, éstos son:

☼ **Orientar:**

Consiste en preparar el ambiente físico y mental.

En el caso particular del salón donde estamos trabajando la flexibilidad del mobiliario facilita la adecuación del ambiente físico para el desarrollo de la **clase día**, la elipse trazada en el piso permite que los niños se sienten en la línea roja marcando así los límites para que ellos observen perfectamente la imagen sin problema.

En cuanto a la preparación psicológica, al iniciar se hace un ejercicio de relajación que prepara a los niños para la observación atenta.

Se mencionan o recuerdan las reglas del juego, o se pide a los niños que las mencionen:

- observar la imagen durante algunos segundos sin perder detalle.
- Levantar la mano para pedir la palabra.
- Hablar fuerte y claro para que todos los niños puedan escuchar sus comentarios.
- Justificar sus ideas a partir de lo que ven en la imagen o de lo que conocen.
- Escuchar atentamente los comentarios de sus compañeros y los de la maestra.
- Respetar los comentarios y las ideas de los demás.

En cuanto a las reglas del juego aunque no se repiten sistemáticamente, los niños poco a poco las van interiorizando.

¿Ustedes qué piensan? ¿cómo ven el manejo de las reglas del juego?

Como parte del principio de orientar yo les pregunto a los niños sobre la imagen que vimos la semana anterior, aquí ellos mencionan varias imágenes, las que les resultaron más significativas, una de ellas es la de "el grito", siempre la mencionan, se refieren a ella como "la momia".

☀ **Generar:**

Este principio pretende la generación de ideas, esto se logra por medio de preguntas, existen preguntas básicas:

- ¿Qué está pasando aquí?
- ¿Qué ves aquí?
- ¿Qué ves en la imagen que te hace decir eso?

Las preguntas complementarias surgen a partir de la participación generada con las preguntas básicas, por ejemplo:

- ¿Cómo es su expresión facial?
- ¿Cómo es físicamente?
- ¿Cuándo parece estar pasando esto?
- ¿Por qué está sintiendo así?
- ¿Cómo está vestido?

Este principio es bueno para desarrollar el arte de preguntar y tiene como finalidad generar ideas en los niños.

En el grupo si hay respuesta de los niños, poco a poco van pasando de la descripción a la narración y a la argumentación, los niños paulatinamente incorporan en su participación más elementos de las imágenes.

☀ **Motivar:**

Este principio se lleva a cabo poniendo atención en cada participación de los niños, aquí no hay respuestas buenas ni malas, todas las respuestas son válidas, el niño tiene que estar seguro que lo que dice es importante, se debe motivar al niño con palabras de aliento ¡qué buena respuesta! ¡escucharon lo que dice fulanito! ¡es muy interesante lo que dices!

Aquí pienso que hago todo lo posible por cumplir con este principio, es un poco difícil, pues hay que escuchar a varios niños al mismo tiempo, trato de exaltar la participación de ellos para que sea tomada en cuenta por sus compañeros.

☀ **Rescatar:**

Este principio tiene como propósito, como su nombre lo dice, rescatar las ideas principales que los niños han expuesto, esto se puede lograr resumiendo después de una lluvia de ideas, parafraseando las ideas de los niños, este resumir y parafrasear permite abrir nuevamente la generación de ideas.

Este principio pienso que lo llevo a cabo pero me gustaría saber cómo lo valoran ustedes.

☀ **Cerrar y trascender:**

Este principio tiene como objetivo cerrar la sesión o cerrar periodos para abrir nuevamente la discusión.

Aquí he utilizado estrategias como ponerle nombre a los personajes, les he pedido a los niños que observen algún elemento de la imagen y se fijen si encuentran uno igual en su casa, ejemplo: un barandal, bicicleta. Este momento lo he aprovechado para hacer una reflexión sobre un aspecto que afecte al grupo, de esa forma la **clase día** trasciende a otras área o momentos de la escuela, así como a su vida cotidiana.

Este principio me cuesta un poco de trabajo, los niños de preescolar tiene periodos cortos de atención (de 10 a 15 minutos), el cierre no es muy marcado ya que cuando se llega a este momento los niños están muy inquietos.

Me gustaría saber aquí, si ustedes ven la trascendencia de la **clase día** en la vida escolar de los niños.

¿Qué han observado ustedes?

En cuanto al desarrollo de habilidades que se propone el programa *día* empezaré por decir cuáles son y qué avance se lleva.

❖ **Habilidades sociales**

Éstas tienen que ver con la sensibilidad que el niño desarrolla a partir de la convivencia con otros seres humanos, ya sean familiares, compañeros o amigos. Promueven la interacción armónica con sus semejantes y con su entorno inmediato: salón de clases, comunidad, sociedad. A estas habilidades se les ha llamado "valores humanos", deben formar parte de la vida cotidiana y se reflejan en la conducta de los individuos, favorecen el respeto, la tolerancia, entre otros.

❖ **Habilidades comunicativas**

El niño tiene que hablar, él tiene la palabra, expresa sus ideas libremente, amplía su vocabulario, mejora su articulación y tono (habla fuerte y claro), entiende el significado de las palabras, construye adecuadamente las frases que dice.

❖ **Habilidades afectivas**

Aquí el niño adquiere la capacidad y destreza para identificar y manejar los sentimientos y emociones.

❖ **Habilidades cognitivas**

Son un conjunto de capacidades que nos sirven para pensar, conocer, razonar, aprender y entender al mundo. Permiten que los niños aprendan a percibir con claridad, y a reflexionar acerca de lo que observan. Ofrece las herramientas necesarias para analizar, interpretar y utilizar la información, establecer relaciones y construir puentes entre lo que ya saben y aprenden, generando así conocimientos significativos y trascendentes. Son las bases de cualquier trabajo intelectual y creativo.

Con relación al desarrollo de habilidades he observado algunos avances en los niños, pero me gustaría saber qué observan ustedes, cómo valoran mi trabajo con respecto a esto, qué observan en los niños en el momento de la **clase día** y si este trabajo apoya o no el trabajo que ustedes realizan con los niños.

Para continuar me gustaría por un lado, que ustedes expresen su opinión para mejorar mi participación y, por otro, invitarlas a participar de una manera activa en la clase.

Considero que esta actividad se podría constituir en un trabajo colaborativo, que de alguna manera así ha sido, sin embargo, ustedes podrían aportar mucho al programa *día*, las invito a participar organizándonos para que al regreso de vacaciones cada una de nosotras de la clase un miércoles hasta finalizar el ciclo escolar.

ANEXO 5

CUESTIONARIO PARA LAS EDUCADORAS DE "LA CASA CUATRO" DEL CENTRO A DE LA AMISTAD DEL CERRO DEL JUDÍO

El propósito de este cuestionario es integrar la opinión de las educadoras al informe con relación a la aplicación del "Programa *día*" con niños de la "Casa Cuatro" de la Casa de la Amistad del Cerro del Judío.

Instrucciones:

Leer con atención las preguntas y poner una X en el paréntesis de acuerdo a la o las respuestas correctas y escribir en la línea lo que se solicita.

1.- ¿A partir de la aplicación de la "Clase *día*" ha observado algún cambio en los niños?

Sí

()

No

()

Cuáles: _____

2.- ¿Piensa que los beneficios de la "Clase *día*" se ven reflejados en otras áreas o momentos de la rutina escolar?

De algunos ejemplos: _____

3.- ¿Notó evolución en los niños con relación a los siguientes aspectos?

- Participación ()
- Observación ()
- Atención ()
- Reflexión ()
- Escucha activa ()
- Desarrollo narrativo ()
- Integración de nuevas palabras ()
- Tolerancia ()
- Respeto ()

4.- ¿Considera adecuadas las imágenes para los niños?

Sí () No ()

¿Por qué? _____

5.- ¿El desarrollo semanal de la "Clase *dia*" le aportó algo para su práctica pedagógica?

Sí () No ()

¿Cuáles? _____

6.- ¿Considera que la "Clase *dia*" podría ser una herramienta que complemente el método Montessori con niños en edad preescolar?

Sí () No ()

¿Por qué? _____

7.- ¿Considera que la "Clase día" podría tomarse como una estrategia que favorezca la colaboración entre las educadoras del Centro de la Amistad y una persona externa?

Sí () No ()

¿Por qué? _____

8.- ¿Le gustaría conocer más sobre el "Programa día"?

sí () No ()

¿Qué le gustaría saber? _____

9.- ¿Recomendaría la aplicación de la "Clase día" para otro u otros grupos de este centro infantil.

Sí () No ()

10.- Desde su práctica pedagógica ¿qué recomendaciones haría para la aplicación de la "Clase día"?

ANEXO 6

Láminas y sus características

No. de imagen	Blanco y negro	Color	Interior	Exterior	Un personaje	Más de un personaje	Elementos de fantasía en la imagen.	Habilidades que favorece.	Observaciones
Manuel Alvarés Bravo (Mexicano) <i>El ensueño</i> , 1931 fotografía blanco y negro L.I. i. l. # 1	x		x		x				
Andrew Wyeth (estadounidense) <i>El Mundo de Cristina</i> , 1948 Temple sobre panel de gesso L.2. i.4. #8		x		x	x				
Diego Rivera (mexicano) <i>El Arquitecto</i> , 1915 Óleo sobre tela L.3. i.2. #10		x	x		x				Esta imagen no les llamo la atención a los niños
Edvard Much (noruego)		x		x	x		Los niños nombraron		Esta imagen les llamó mucho la atención

<i>El grito</i> , 1983 Tempera y pastel sobre madera L3. i3, # 11								al personaje como la momia		durante gran tiempo del ciclo escolar mencionaban a la momia, al finalizar les pedí que hiciera un dibujo de la imagen que más les había gustado y varios niños dibujaron a la momia.
Antonio Ruiz "El Concito" (mexicano) <i>La novia del lechero</i> , 1940 Óleo sobre madera L4. i2. #14	x			x			x			Aquí la reflexión se hizo con el tema de la leche, ¿qué beneficios nos proporciona el tomar leche? ¿qué pasa si no tomamos leche?, se tocó el tema del envasado de la leche, que si de cartón, de vidrio o de plástico.
Pablo Ortiz Monasterio (mexicano) Sin título, 1989 Fotografía blanco y negro L4. i3. # 15	x			x			x			Esta imagen presenta a un niño apuntando con una pistola a una niña, aquí los niños lo tomaron como un juego, en ningún momento hablaron de violencia, establecieron una relación de hermanos entre los niños.
Jacques Henri Lartigue	x			x			x			Esta imagen provocó ternura en los niños,

(francés) <i>Dani y mi nieta</i> Vincent. ca. 1990 fotografía blanco y negro L6. i1. #21									muchos de ellos tienen hermanos pequeños, aquí la reflexión giró en torno al género del bebé, que si era niña y porqué o si era niño.
Anónimo (mexicano) <i>De Coyote, Mestizo, y Mulata</i> . Ahí te estás, siglo XIX Óleo sobre tela L6. i2. #22	x		x					x	Esta imagen muestra una escena de pleito, aquí los niños vuelven a hablar de juego más que de violencia, mencionan el parentesco entre los personajes, esposo, esposa e hijo.
Sir Hubert von Herkomer (naturalizado inglés) <i>Atardecer en el sindicato de Westminster</i> , 1878 Óleo sobre tela L1. i4. #24	x		x					x	Esta imagen presenta un grupo de ancianas, algunas haciendo actividades manuales, otras tomando té, aquí los niños identificaron a las ancianas con sus abuelitas, se estableció entre los niños una relación de competencia, pues cada uno decía que su abuelita era mejor que la de los otros.
Diego Rivera (mexicano) <i>Fin del</i>	x							x	Aquí se presenta una escena con una señora costurando a máquina y

<p><i>recorrido</i> (detalle), 1923-1928 Fresco mural L7. i1. #25</p>											<p>tres niños, dos escribiendo y uno más pequeño observando lo que hacen los otros, la escena al parecer se desarrolla en un ambiente campirano, en este caso los niños hablaron de la actividad que realizan los niños, de la relación familiar que se establece entre los personajes (mamá e hijos), las maestras hablaron del ambiente, haciendo la diferencia entre un ambiente rural y ciudadano.</p>
<p>Alberto Schommer (estadounidense) Sin título, fecha no disponible Fotografía blanco y negro L7. i3. # 27</p>	x		x			x					<p>Aquí los niños hablaron sobre los elementos que conforman el ambiente físico de la imagen: las figuras que se ven en el piso, la puerta, el refrigerador, el barandal, el refrigerador y las cosas que están encima, un cuadro en la pared, hablaron también de la relación que se establece</p>

<p>Emilio Baz Víand (mexicano) <i>El peluquero</i> zurdo, 1949 Temple y pincel seco sobre cartulina L9. 12. #34</p>		x	x				x			entre los personajes, por ejemplo: mamás e hijos, abuelo, tías, decían que los personajes estaban viendo la t.v., aunque este no se veía., hablaron también sobre el clima, ellos decían que hacía calor porque la ropa de las personas era ligera.
<p>Winslow Homer (estadounidense) <i>Juego de la culebra</i>, 1872</p>		x		x			x			Aquí los niños hablaron sobre la importancia de cortarse el pelo, pero establecieron muy bien el interior y el exterior, adentro se desarrollaba la actividad principal, pero afuera se ve un niño tratando de atrapar una paloma y un perro jugando con el niño, establecieron el momento del día en que se da la escena dijeron que era en la mañana por que había sol.
										Aquí los niños hablaron de juego, ellos contaron los niños que estaban jugando, establecieron la relación entre cerca y

<p>lejos tomando como referencia la casa que aparece en la imagen. Hablaron de otros personajes que a penas se ven en la imagen, decían que eran señores o señoras, hablaron de las flores y el color del campo.</p>								<p>Óleo sobre tela L10. il. #37</p>
<p>Esta imagen llamó poco la atención a los niños, la maestra Gloria hizo algunos comentarios con relación a las cartas, la imagen muestra a cuatro niñas leyendo una carta o un recado, la maestra habló sobre la correspondencia que sostenía con una amiga, la clase siguiente llevó una carta que en otros tiempos le mandó un novio, sobre esto giró la reflexión.</p>								<p>Carlos Azpeitia Conde (mexicano) Sin título, ca. 1980 Fotografía blanco y negro L10. il. #38</p>
<p>Esta imagen presenta a varias personas en un balneario, se observó después de vacaciones de Semana Santa, a</p>								<p>Georges Saurat (francés) <i>Baño en Asnières, 1883 - 1884</i></p>

<p>Óleo sobre tela L.10. i3. #39</p>											<p>pesar de eso a los niños no les llamó bastante la atención, yo pensé que por el aguan iba a causar mucho interés pero no fue así, la imagen muestra algunos veleros a los lejos los niños hablaron de ellos, aquí se aplicó a distinción entre los grande y lo pequeño con relación a las lanchas y lo lejos de lo cerca con relación a las mismas.</p>
<p>Paolo Cuello (italiano) <i>San Jorge y el dragón</i>, ca. 1460 Óleo sobre tela L.12. i3. # 47</p>		x		x			x	<p>Aquí los niños ubicaron como un elemento de fantasía al dragón.</p>		<p>Esta imagen llamó mucho la atención a los niños, la lucha que enfrenta el personaje con el dragón les emocionó a los niños y les dio para dar rienda suelta a su fantasía.</p>	

<p>Anónimo ca. 1950 Fotografía a color L13. i2. #50</p>	x	x	x	x	x	x	x	<p>Aquí los niños identificaron la escena refiriéndose a una mamá que está leyendo un cuento a su hija antes de dormir, los niños hablaron de los cuentos que sus papás les cuentan en casa.</p>
<p>Garry Winogrand (estadounidense) Nueva York, 1968 Fotografía Blanco y Negro L14. i4. #56</p>	x	x	x	x	x	x	x	<p>Esta imagen muestra una escena de una familia observando en el acropuerto a través de una vidriera un avión que está a punto de moverse del lugar de abordaje, aquí participación de los niños giró en torno a la observación que están haciendo los personajes.</p>

ANEXO 7

Categorías para el análisis.

Atención.- Se debe entender como un proceso de focalización perceptiva que favorezca la conciencia clara y distinta hacia un estímulo determinado. En el caso particular que estamos estudiando la atención estará enfocada a la obra de arte o actividades complementarias que se desarrollen durante el tiempo que dure la experiencia.

Escucha activa.- Se entenderá como oír con atención, prestar atención a lo que dice el otro, en este caso, se refiere a la atención que preste el niño a lo que digan sus compañeros y las maestras.

Participación.- se entenderá en este caso, como la expresión verbal o gráfica que los niños muestre en la dinámica de trabajo del Programa *dia*.

Asistencia.- Se entenderá como la concurrencia de los niños a la actividad desarrollada.

Permanencia.- esta categoría se debe entender como la disposición de tiempo de los niños ante la clase *dia*, es diferente a la asistencia, aunque los niños asistan a la escuela no todos participan en la clase o permanecen un rato y se retiran a trabajar con sus materiales.

Reflexión.- Aquí destacaremos los elementos que nos llevan a reflexionar sobre el contenido de la imagen o de otras actividades complementarias.

Habilidades.- Que habilidades se desarrollaron durante la aplicación de la clase *dia*.

Participación de las educadoras. - Esta categoría dará cuenta de la participación de las educadoras dentro y fuera de la clase *dia*.

Tiempo. - Este se entenderá como el tiempo total que dura la dinámica.

ANEXO 8

Registro de las sesiones con base en las categorías de análisis

Sesión del 19 de noviembre de 2002.

Lámina: **Manuel Álvarez Bravo** (mexicano)
El ensueño, 1931
Fotografía blanco y negro
L1. il. # 1

Atención.- Para ser el primer día los niños estuvieron atentos a la imagen.

Escucha activa.- Para iniciar les puse una grabación de sonidos de la naturaleza con el fin de desarrollar la escucha activa en los niños, permanecieron atentos a la música, al finalizar les pregunté, ¿qué era lo que hablaban escuchado? Algunos dijeron que el mar, el viento, el agua, los pájaros, etc.

Ya en la dinámica se mostraron atentos en el momento de la observación.

Participación.- Al momento de preguntar a los niños ¿qué creen que está pasando aquí? no entendieron la pregunta, la repetí varias veces pero no respondían a ella. Mariana les dijo ¿qué ven? y fue cuando empezaron a participar. Quizá por ser la primera sesión participaron pocos niños. Los niños que más hablaron fueron Brandon y Carlos, este último con problemas de lenguaje, a pesar de esto participó más que otros niños.

Asistencia.- asistieron 20 niños, según dicen las maestras que cuando hace frío faltan muchos niños, la escuela está ubicada en un cerro, ahí el clima es extremo.

Permanencia.- No todos los niños se integraron a la dinámica, algunos de ellos, se quedaron en sus lugares trabajando con sus materiales.

Reflexión.- En la imagen se encuentra un barandal, esto sirvió para hacer la reflexión, sobre la utilidad de los barandales, la pregunta fue ¿en qué lugares hay barandales?, de tarea quedó observar dónde había barandales, de qué material eran y para que servían.

Habilidades.- La lámina generó mucha imaginación en los niños, la imagen es una fotografía en blanco y negro, algunos dijeron ver flores en el vestido de la muchacha, otros vieron que el personaje traía medias, botas, otros más decían que veían monstruos, personajes de caricaturas, alguien más dijo que la mujer era la llorona, hubo quien dijo que veía al diablo.

Mariana les preguntó sobre la expresión del personaje, ellos dijeron que la veían triste, esto nos habla de que los niños a través de la imagen pueden expresar emociones.

Participación de las educadoras. Mariana participó haciendo preguntas a los niños y tratando de mantener al grupo en orden, los niños tienden a estarse levantando y tomando materiales.

Tiempo.- La sesión duró 30 minutos.

Sesión del 27 de noviembre de 2003.

Lámina:

Andrew Wyeth (estadounidense)
El mundo de Cristina. 1948
Temple sobre panel del gesso
L2. 14. # 8.

Atención.- A diferencia de la clase anterior se observó más atención en los niños, esto se manifestó en los elementos que observaron en la imagen.

Escucha activa.- Para orientar se llevó a cabo un ejercicio de gimnasia cerebral "la caminata en foto", aquí observé que a los niños les cuesta trabajo seguir instrucciones, repetí varias veces en qué consistiría el ejercicio, me dio la impresión que los niños no escuchan con atención, en el momento de la dinámica es difícil que escuchen lo que dicen sus compañeros.

Participación.- Los niños participaron en forma descriptiva, integraron más elementos en su observación, hablaron del personaje: como iba vestida la mujer del cuadro, su postura, hablaron del entorno físico: de las casas, el cielo, el pasto y su color.

Asistencia.- Asistieron 17 niños.

Permanencia.- Cuatro niños estuvieron en su lugar trabajando en actividades Montessori, decidieron no participar en la clase *día*.

Reflexión.- Mauricio es un niño que tiene problemas de conducta, es difícil para él mantenerse por mucho tiempo en un lugar, sin embargo cuando participa sus observaciones son importantes, en esta imagen observó que una de las casas no tenía techo, aparece también un arado, la mayoría de los niños dijeron que era una bicicleta, Mauricio dijo que no era bicicleta, él dijo que era una carreta que sería jalado por toros. Se explicó en que consistía un arado y para qué servía.

Les pregunté si ellos tenían o habían visto una bicicleta, todos contestaron que sí, les pedí que observaran nuevamente el arado y que llegando a su casa observaran una bicicleta y que se fijaran si eran iguales.

Los niños entre otras cosas observaron las manos de la joven del cuadro y dijeron que estaban sucias, se reflexionó también sobre los inconvenientes de no lavarse las manos y las ventajas de traerlas limpias.

Habilidades.- Aquí los niños distinguieron dimensiones de tamaño, hablaban del tamaño de las casas, de la distancia entre el personaje y las casas, el cielo, mencionaron también los colores del pasto, el vestido de la mujer y el cielo.

En cuanto a habilidades lingüísticas se explicó lo que era el arado término nuevo para ellos.

Participación de las educadoras.- La participación consistió en opinar sobre lo que ella observó en la imagen tratando de motivar la participación con los niños, invitó a los niños que no participan a que lo hicieran.

Tiempo.- duró 40 minutos.

Sesión del 4 de diciembre de 2002

Lámina: **Diego Rivera** (mexicano)
El Arquitecto, 1915
Óleo sobre tela
L3. i 2 # 10

Atención.- Esta lámina llamó muy poco la atención a los niños.

Escucha activa.- Se aprovechó el ejercicio de orientación para practicar la escucha activa, al escuchar las instrucciones del ejercicio los niños ponen atención para ponerlo en práctica.

Participación.- La participación fue pobre, a los niños casi no les llamó la atención la imagen, a diferencia de los niños de 5° grado de primaria a quienes les llamó mucho la atención y pudieron decir muchas cosas del "arquitecto".

Asistencia.- Asistieron 18 niños.

Permanencia.- Los niños se retiraron poco a poco, tomaron su material y se pusieron a trabajar en forma individual.

Reflexión.- No hubo reflexión.

Habilidades.- La imagen apoya el desarrollo de la inteligencia espacial, está formada por figuras geométricas, sin embargo, a los niños no les dijo mucho.

Participación de las educadoras.- Participaron tratando de involucrar a los niños en la dinámica de la clase *día* pero la falta de interés de los niños hacia la lámina limitó la participación de todos.

Tiempo.- 20 minutos.

Sesión del 10 de diciembre de 2003.

Lección del cuento "La peor señora del mundo"

Esta actividad se aplicó como una estrategia para propiciar la escucha activa en los niños.

Atención.- Ese día los niños esperaban la visita de niños de otra escuela, los niños del Centro de la Amistad cantaron villancicos para los visitantes.

Esa circunstancia hizo que los niños se mostraran inquietos, cuando les propuse la lectura del cuento se sentaron en el círculo y se dispusieron a escuchar.

Mauricio que es un niño con problemas de conducta, por lo tanto muy inquieto estuvo junto a mí casi todo el tiempo que duró la lectura, casi todos los niños pusieron atención al cuento.

Escucha activa.- a los niños les gusta que les cuenten cuentos, leyendas o historias, en esta actividad los niños escucharon con atención el cuento.

Participación.- Aquí la participación de los niños giró en torno a dudas que les causaban las palabras que no entendían, yo preguntaba al resto del grupo, si ellos no contestaban yo trataba de resolver la duda.

Asistencia.- Asistieron a esa sesión 18 niños.

Permanencia.- En esta actividad estuvieron todos los niños excepto Diego, un niño de los más pequeños que se sentía mal, los niños permanecieron atentos mientras duró la lectura del cuento, casi al final se levantaron unos niños y anduvieron caminado por el salón de clases.

Reflexión.- El cuento en sí mismo es una reflexión, el tema es sobre una señora antisocial, sin valores, negada a convivir con la gente, no es capaz de convivir ni con sus propios hijos, un anciano propone un plan a la comunidad actuando inversamente de lo que la señora espera. Resulta divertido y al mismo tiempo maneja valores de tolerancia, convivencia sana, colaboración, respeto a nuestros semejantes y a los animales.

Durante la lectura del cuento la reflexión se dio sobre palabras que ellos encontraron raras o desconocidas y sobre actitudes que detectaron en la señora y en los vecinos de la comunidad.

Habilidades.- Esta actividad favoreció las habilidades sociales a través de los valores que se exponen en este pequeño cuento, las habilidades lingüísticas al aclarar las palabras raras o desconocidas que los niños no entendían.

Participación de las educadoras.- En esta sesión no participó Mariana, ella estaba ultimando detalles para la presentación de los niños.

Tiempo.- La sesión duró 40 minutos.

Sesión 8 de enero de 2003

Lámina: **Edvard Much** (noruego)

El grito, 1893

Témpera y pastel sobre madera

L3. i3, # 11

Atención.- Esta imagen gustó mucho a los niños en el momento de la dinámica y después, a los niños les quedó gravado la expresión de la imagen.

Escucha activa.- Para propiciar la escucha activa di las instrucciones para el ejercicio de orientación de tal forma que los niños atendieran para que lo pudieran llevar a cabo, la escucha es algo complejo de lograr con niños tan pequeños.

Los niños se encontraban inquietos, iban a llegar personas que les llevarían juguetes por el día de reyes.

Participación.- Esta imagen generó mucha participación de los niños, ellos nombraron al personaje "la momia".

Asistencia.- Asistieron 20 niños.

Permanencia.- todos los niños se integraron al inicio de la clase, conforme se acercaba la hora en que llegarían los visitantes se levantaban para asomarse por la ventana.

Reflexión.- En esta ocasión no se llevó a cabo la reflexión, los visitantes llegaron antes de que finalizara la dinámica.

Habilidades.- La lámina despertó la imaginación de los niños, hablaron mucho del personaje refiriéndose a "una momia" a un "moustro". Hablaron del entomo mencionando agua, tierra y fuego.

Participación de las educadoras.- La maestra Gloria participó en el ejercicio de orientación pidiendo a los niños que se durmieran, ella hizo como si fuera un rey mago escenificando que les llevaba regalos, Mariana les pidió que cantaran una canción para que se tranquilizaran.

Tiempo.- La sesión duró 20 minutos.

Sesión 15 de enero de 2003

Para verificar el impacto que había causado la imagen de la semana anterior en los niños pedí en esta sesión que hicieran un dibujo recordando la lamina anterior.

Atención.- Observé que a los niños les gusta dibujar, permanecieron atentos en la realización de su dibujo.

Escucha activa.- En esta sesión no hicimos ejercicio de orientación pero les pedí que escucharan para indicarles lo que se haría en lugar de la observación de la imagen.

Participación.- Todos los niños participaron con gusto, me llamó la atención el impacto que causó en ellos la imagen de *el grito*, dibujaron a la "momia" como ellos la nombraron, hubo niños que pusieron elementos aislados como fue el fuego, el agua y el puente, todo ello tenía que ver con la lámina, una niña dibujo la expresión de desesperación del personaje.

Asistencia.- Asistieron 20 niños.

Permanencia.- Todos los niños permanecieron en la actividad, el dibujo les gusta mucho.

Reflexión.- No se hizo reflexión al terminar los niños su dibujo se integraron a sus actividades Montessori.

Habilidades.- Con el dibujo los niños desarrollan su imaginación y la inteligencia espacial.

Participación de las educadoras.- No participaron Mariana aprovechó el tiempo para preparar el materia con el que trabaja con los niños que pasarán a la primaria y Gloria ayudó a las otras maestras en actividades de administración.

Tiempo.- Los niños fueron entregando su dibujo como fueron terminando, los últimos terminaron en un tiempo de 45 minutos.

Sesión 22 de enero de 2003

Lámina: **Antonio Ruiz "El corcito"** (mexicano)
La novia del lechero, 1940
Óleo sobre madera
L4. i2 # 14

Atención.- Los niños se mostraron atentos, esto se reflejó en su participación.

Escucha activa.- Para orientar hicimos un ejercicio de calentamiento pedí a los niños que escucharan con atención las instrucciones para que no se equivocaran a la hora de ejecutar el ejercicio, no es fácil lograr que los niños escuchen, se nota poca evolución en este aspecto.

Participación.- A los niños les cuesta todavía trabajo responder a la pregunta ¿qué creen que está pasando ahí?, responden con mayor rapidez a ¿qué ven

ahí? en esta sesión participaron más niños y mencionaron mucho más elementos de la imagen.

Asistencia.- Asistieron 22 niños.

Permanencia.- Erika es una niña que no participa, se queda en su mesa trabajando en forma individual, dice que le da pena participa. De los niños que se integraron a la dinámica permanecieron todos.

Reflexión.- La reflexión se hizo sobre lo importante que es que los niños tomen leche y las diferentes formas de envasarla.

Habilidades.- Los niños mencionaron los colores y sus diferentes tonos desde el blanco hasta el café pasando por el amarillo, en cuanto al desarrollo del lenguaje los niños describieron los árboles, descubrieron entre ellos una palmera, trataron de identificar el parentesco entre los personajes.

Participación de las educadoras.- Las educadoras participaron con su opinión hacia lo que pensaban que estaba pasando en la imagen, en la invitación a los niños para que participaran y tratando de que los niños permanecieran atentos.

Tiempo.- La sesión duró 35 minutos.

Sesión del 29 de enero de 2003

Lámina: **Pablo Ortiz Monasterio** (mexicano)
Sin título, 1989
Fotografía blanco y negro
L4 i3 #15

Atención.- Esta imagen llamó la atención de los niños, es la primer lámina donde aparecen niños.

Escucha activa.- El momento propicio para que los niños escuchen con atención es el ejercicio de orientación, se intenta que los niños pongan mucha atención en las instrucciones, en cada sesión se repiten y afirman las reglas del juego tratando que los niños encuentren el sentido de su aplicación y no lo hagan en forma mecánica.

Participación.- Cuando a los niños les llama la atención el tema que se muestra en la imagen los niños participan bien, este fue uno de esos casos.

Asistencia.- Asistieron 22 niños.

Permanencia.- Los niños sí permanecieron mientras duró la clase *dia*.

Reflexión.- La imagen muestra un niño apuntando con una pistola a una niña, los niños no hablaron de violencia, asociaron el uso de la pistola con el juego, la reflexión se hizo en torno al uso de las pistolas, pues a pesar de ser un juguete incitan a la violencia.

Habilidades.- Aquí las habilidades que se propiciaron fueron sobre todo afectivas, los niños identificaron a los niños como hermanos que estaban jugando.

Participación de las educadoras.- Aquí las educadoras apoyaron con sus comentarios a la reflexión en cuanto al uso de las armas.

Tiempo.- La sesión duró 35 minutos.

Sesión del 12 de febrero de 2003

Lámina: **Jaques Henri Lartigue** (francés)

Dani y mi nieto Vincent, ca 1990

Fotografía blanco y negro

L6. i1 #21

Atención.- La imagen captó la atención de los niños, se muestra un señor abrazando un bebé, la mayoría de los niños tienen hermanos pequeños, identificaron a sus hermanos con el pequeño que aparece en la fotografía.

Escucha activa.- Se promueve en cada sesión, sin embargo es algo que cuesta mucho trabajo y su evolución es lenta.

Participación.- La participación fue nutrida a los niños les causó temura el señor abrazando al bebé, discutieron mucho sobre el género del niño, que si era niña o niño.

Asistencia.- Asistieron 22 niños.

Permanencia.- Todos permanecieron.

Habilidades.- Las habilidades afectivas se vieron favorecidas, los niños expresaron mucha temura.

Reflexión.- La reflexión giró en torno al género del bebé, la fotografía era blanco y negro, ellos se guiaban para definir el sexo porque el niño estaba pelón, ellos decían que los niños son pelones y las niñas tienen pelo largo, hicieron gran relación con sus hermanos pequeños, se les preguntó si ellos tenían el pelo largo o corto, eso fue suficiente para que los niños participaran con sus opiniones.

Participación de las maestras.- Participaron con sus opiniones e invitando a los niños que participan poco a que lo hicieran.

Tiempo.- La sesión duró 35 minutos.

Sesión del 19 de febrero de 2003

Lámina: **Anónimo** (mexicano)

De coyote, Mestizo, y Mulata, Ahí te estás, siglo XIX

Óleo sobre tela

L6. i2. # 22

Atención.- La lámina presenta un escena de pleito entre una pareja, la mujer trae cargado en a espalda a un niño, sí llamó la atención de los niños.

Escucha activa.- Se trabajo en el ejercicio de orientación, en las reglas del juego y en la formulación de las preguntas para generar la participación de los niños.

Participación.- Los niños ya responden a la pregunta de *¿qué crees qué está pasando ahí?*, ya los niños empiezan a integrar más elementos a su participación, de la descripción empiezan a justificar incipientemente sus intervenciones.

Asistencia.- Asistieron 23 niños.

Permanencia.- Cuando les llama la atención la lámina los niños permanecen desde que inicia la clase *día* hasta que termina, con esta imagen así sucedió.

Reflexión.- No obstante de ser una escena de pleito los niños no la asociaron con violencia sino con juego, ello dijeron que los esposos estaban jugando, aún así, la reflexión se hizo sobre los inconvenientes de que haya golpes y pleitos entre las personas.

Habilidades.- Aquí los niños hablaron sobre el parentesco que se establece entre los personajes, se favorecieron las habilidades afectivas ya que mencionaron los sentimientos que expresaban los rostros de los personajes o esposos, como ellos los nombraron.

Participación de las educadoras.- Dijeron lo que pensaban que pasaba en la imagen y apoyaron sobre todo en la reflexión.

Tiempo.- La sesión duró 30 minutos.

Sesión del 26 de febrero de 2003

Lámina.- **Sir Hubert von Herkomer** (naturalizado inglés)
Atardecer en el Sindicato de Westminster, 1878.
Óleo sobre tela
L1. i4. #24

Atención.- Hubo mucha participación de los niños.

Escucha atenta.- Esta imagen provocó cierta competencia entre los niños, en la imagen se muestran un grupo de ancianas haciendo diferentes actividades, los niños las identificaron con sus abuelas, ellos decían que la suya era la mejor, eso obligó a los niños a escuchar con atención a los otros para ponerle más cualidades a su abuela.

Participación.- La identificación que encontraron en el cuadro hizo que la participación fuera fluida y rica.

Asistencia.- Asistieron 25 niños.

Permanencia.- Permanecieron 23, dos se incorporaron a su actividad Montessori.

Reflexión.- Se reflexionó sobre el respeto a los ancianos.

Habilidades.- Los niños mostraron sentimientos de ternura hacia las abuelas e intentaron dialogar con sus compañeros defendiendo la idea de que la abuela de cada uno era la mejor.

Participación de las educadoras.- Apoyaron con su participación dando sus opiniones con relación a la imagen, aportaron elementos para la reflexión, eso anima a los niños que participan poco a que lo hagan.

Tiempo.- La sesión duró 30 minutos aproximadamente.

Sesión del 5 de marzo de 2003.

Lámina: **Diego Rivera**, (mexicano)
Fin de recorrido (detalle), 1923-1928
Fresco mural
L7. i1.#25

Atención.- La lámina llamó la atención de los niños.

Escucha activa.- Se propició al hacer que los niños escucharan las instrucciones del ejercicio de orientación, las reglas del juego y las preguntas (aún cuesta trabajo que lo hagan).

Participación.- La participación de los niños fue nutrida a los niños les gustan las imágenes donde aparecen niños, en esta imagen aparecen tres niños, a los niños les gusta decir que relación se establece entre los personajes, en este caso hablaron de la mamá cuidando a los niños haciendo la tarea, dijeron que los niños eran hermanos.

Asistencia.- Asistieron 25 niños, al mejorar el clima aumenta la asistencia.

Permanencia.- Cuando a los niños les gusta la imagen permaneces, ésta les gustó.

Reflexión.- En la imagen se muestran niños haciendo la tarea escolar y la madre trabajando en una máquina de coser, se reflexionó sobre la importancia de cumplir con la tarea, en el método Montessori los niños no deben llevar tarea a casa, sin embargo los niños que van a pasar a primaria llevan tarea de escritura y lectura a su casa.

Habilidades.- Ejercitaron su imaginación al cuestionarse sobre el lugar de la escena, ambiente rural o citadino, la palabra rural le llamó la atención, al aclarar ellos entendieron, el sitio donde ellos viven es cerca de Contreras, lugar que tiene parajes rurales a pesar de estar dentro de la Ciudad de México.

Participación de las educadoras.- Gloria participó haciendo preguntas a los niños, Mariana aportando ideas y manteniendo el orden.

Tiempo.- La sesión duró 35 minutos.

Sesión del 12 de marzo de 2003.

Lámina: **Alberto Schmmmer** (estadounidense)
Sin título, fecha no disponible
Fotografía blanco y negro
L7. i3. #27

Atención.- Aquí los niños pusieron mucha atención describiendo los elementos que conforman el ambiente físico que muestra la imagen.

Escucha activa.- Los niños intentaban escuchar con atención a sus compañeros para localizar los objetos que nombraban y encontrar ellos otros.

Participación.- Hubo mucho participación, los niños nombraron objetos, también hablaron de los personajes y la relación familiar, que ellos creían que se establecía entre aquellos.

Asistencia.- Asistieron 25 niños.

Permanencia.- Permanecieron todos los niños que iniciaron.

Reflexión.- En la imagen había personajes de diferentes generaciones (niños, padres, abuelos), se reflexionó sobre el cuidado de los mayores hacia los niños.

Habilidades.- Afectivas, comunicativas y cognitivas.

Participación de las educadoras.- Participando dando su participación, mostrando ideas que a los niños les invitaba a participar.

Tiempo.- La sesión duró 35 minutos.

Sesión del 19 de marzo de 2003

Lamina: **Emilio Baz Vlaud**
El peluquero zurdo, 1949
Temple y pincel seco sobre cartulina
L9. i2. #34

Atención.- Hubo buen nivel de participación.

Escucha activa.- Se continúa haciendo el mejor esfuerzo, sobre todo en el ejercicio de orientación, las reglas del juego y las preguntas, ésta se ha desarrollado muy poco.

Participación.- La escena invita a la participación, es colorida y alegre, los colores vivos llaman la atención a los niños.

Asistencia.- Asistieron 24 niños.

Permanencia.- Todos los niños que iniciaron permanecieron.

Reflexión.- La imagen presenta un peluquero contando el cabello a un joven, se reflexionó sobre la importancia de traer el cabello corto.

Habilidades.- Las habilidades cognitivas se vieron favorecidas, los niños establecieron la diferencia entre dentro y fuera, relacionaron la claridad con la hora del día (mañana o día), hablaron de ubicación, arriba, abajo, la habilidad comunicativa también se propició.

Participación de las educadoras.- Formularon preguntas para general la participación del los niños.

Tiempo.- La sesión duró 35 minutos.

Sesión del 26 de marzo de 2003

Lámina: **Winslow Homer** (estadounidense)
Juego de la culebra, 1872
Óleo sobre tela
L10. i1. #37

Atención.- La atención llamó mucho la atención a los niños.

Escucha activa.- Se puso énfasis en las instrucciones del ejercicio de orientación en el momento de dar las instrucciones.

Participación.- El tema de la lámina generó mucha participación, se trata de un juego en el campo, cuando las imágenes presentan niños, juego y colores llamativos les gustan mucho a los niños.

Asistencia.- asistieron 23 niños.

Permanencia.- Todos los niños que iniciaron permanecieron.

Reflexión.- Más que reflexión se hicieron comentarios del parecido del paisaje con el Bosque de los "Dinamos" que se encuentra cerca de la Colonia del Cerro del Judío, donde ellos viven y acostumbran ir de día de campo con sus papás, se comentó lo los juegos que ellos realizan en familia.

Habilidades.- Se desarrollaron las habilidades cognitivas, los niños contaron a los participantes del juego, hablaron de las distancias, cerca, lejos, arriba, abajo, las habilidades comunicativas se desarrollan por el simple hecho de responder a las preguntas y decir que es lo que está pasando.

Tiempo.- La sesión duró 35 minutos.

Sesión del 2 de abril de 2003

Lámina: **Carlos Aspeltia Conde** (mexicano)
Sin título, ca. 1980
Fotografía blanco y negro
L10. i2. #38

Atención.- Esta imagen llamó poco la atención a los niños, la lámina es blanco y negro quizá la ausencia de color los motivó poco, aunque ya se habían visto otras en blanco y negro y no sucedió así.

Escucha activa.- Esta se sigue intentando por medio del ejercicio de orientación que se hace al inicio de la sesión, se ha logrado poco a poco, los resultados son poco perceptibles.

Participación.- Los niños hablaron poco de lo que veían en la imagen, ésta muestra tres niñas sentadas en una banqueta leyendo una carta o recado, en un extremo se encuentra otra niña vestida con ropa de mejor calidad, ésta se encuentra al margen de las otras, la maestra Gloria intervino hablando de correspondencia que ella mantiene con una amiga que vive en otro estado y lo que ella le contaba, a pesar de esto la participación de los niños fue pobre.

Asistencia.- Asistieron 24 niños.

Permanencia.- Algunos niños se retiraron poco a poco de la dinámica.

Habilidades.- Las habilidades que se propiciaron fueron lingüísticas por el hecho de la participación.

Reflexión.- Cuando las imágenes llaman poco la atención a los niños no es fácil llegar a la reflexión, en este caso se habló de la importancia de la comunicación por carta, la maestra Gloria les prometió llevar una carta que su amiga le había enviado para leerla en la próxima clase.

Participación de las educadoras.- Este día la maestra Gloria participó mucho con la idea que se estuvo trabajando de la correspondencia con su amiga.

Tiempo.- La sesión duró 30 minutos.

Sesión del 7 de mayo de 2003

Lámina.- **Georges Seurat** (francés)
Baño en Asnières, 1883-1884
Óleo sobre tela
L10. i3. #39

Atención.- La imagen llamó la atención regular, no fue mucha pero tampoco mucha.

Participación.- Esta imagen presenta un balneario, varias personas están dentro del agua y otras se encuentran tomando el sol, a lo lejos se ven veleros y lanchas, por tratarse de un momento recreativo en un día soleado y con lo que les gusta el agua a los niños, no les llamó la atención como yo esperaba, hubo participación de los niños pero no mostraron un gran entusiasmo.

Asistencia.- Asistieron 25 niños.

Permanencia.- Permanecieron todos los niños que iniciaron.

Reflexión.- Esta es la primera sesión después de vacaciones, se preguntó a los niños si habían salido de vacaciones, Diego, uno de los niños más pequeños, dijo que había ido a Acapulco, venía bronceadito de la piel, no platicó mucho de cómo le fue porque habla poco, otros niños dijeron que habían ido a la feria, al bosque o a visitar a sus abuelitas.

Habilidades.- Aquí los niños hablaron de los colores del agua, del pasto, hicieron la distinción entre barcos pequeños y grandes, hablaron de lo que venían cerca y lo que estaba lejos, dijeron que hacía calor porque la gente se encontraba con sombrero y en traje de baño, con esto podríamos decir que las habilidades que se favorecieron fueron las cognitivas y comunicativas.

Participación de las educadoras.- Esta sesión la condujo Mariana, Gloria y yo participamos con nuestras opiniones y puntos de vista hacia lo que pensábamos que sucedía en la imagen.

Tiempo.- La sesión duró 35 minutos

Sesión del 14 de mayo de 2003

Lámina: **Paolo Cuello** (italiano)
San Jorge y el dragón, ca. 1460
Óleo sobre tela
L12. i3. #47

Atención.- Esta imagen llamó mucho la atención a los niños.

Escucha activa.- El desarrollar la escucha activa es una intención que yo tengo desde que se inició la práctica, el énfasis lo pongo sobre todo en el ejercicio de orientación, cada sesión es diferente, el propósito se logra muy paulatinamente les he pedido a las maestras que observen si en otros momentos de la rutina ellas notan que los niños escuchan con atención.

Participación.- La participación fue buena, los niños empiezan a fundamentar sus participaciones, sus intervenciones son más complejas, esta imagen gustó mucho a los niños, el personaje sostiene una lucha desde un caballo con un dragón, ellos relacionaron lo que sucede en la lámina con programas de caricatura o películas de moda, después de la de *El grito*, esta imagen despertó gran interés en los niños.

Asistencia.- Asistieron 23 niños.

Permanencia.- Todos los niños permanecieron.

Reflexión.- No hubo espacio para la reflexión, los niños dieron rienda suelta a su imaginación, construyeron sus propias historias a partir de lo que vieron en la imagen.

Habilidades.- La verdad es que esta imagen dio mucho para el desarrollo de la imaginación y esto propició que los niños hablaran mucho, las habilidades podrían ser las cognitivas, aunque aquí cabe tanto y las comunicativas.

Participación de las educadoras.- Intervinieron con sus opiniones y preguntas a los niños.

Tiempo.- La sesión duró 35 minutos.

Sesión del 21 de mayo de 2003

Lámina.- Anónimo
ca. 1950
Fotografía a color
L13. i2. #50

Atención.- Esta imagen llamó la atención a los niños.

Escucha activa.- Se propició sesión tras sesión, aunque el énfasis se pone en el ejercicio de orientación, se trata que los niños escuchen con atención a sus compañeros y a las maestras, la idea es crear un hábito de la escucha atenta.

Participación.- La imagen presenta una escena donde aparece una niña en su cama y una señora leyendo un libro o revista, a los niños de este grupo les gusta mucho que les cuenten o lean cuentos, historias y leyendas, ellos dijeron que la mamá estaba leyendo un cuento a su hija para que se durmiera, el colorido de la imagen es color rosa, a los niños les despiertan su interés los colores vivos.

Asistencia.- Asistieron 25 niños.

Permanencia.- Permanecieron todos los niños que iniciaron la clase.

Reflexión.- A manera de reflexión se pidió a los niños que le pusieran nombre al cuento que la mamá le estaba leyendo a la niña, ellos propusieron varios nombres, se les preguntó ¿dónde habían escuchado esos cuentos? dijeron que su mamá o papá se los habían contado.

Habilidades.- Los niños echaron mano de su imaginación y hablaron mucho.

Participación de las educadoras.- Gloria regularmente les cuenta historias a los niños antes o después de salir al jardín, ella participó mucho en esta sesión conversando con los niños y relacionado lo que ven en la imagen con los cuentos que ella les platica.

Tiempo.- La sesión duró 35 minutos.

Sesión del 28 de mayo de 2003

Lámina: **Garry Winogrand** (estadounidense)
Nueva York, 1968
Fotografía blanco y negro
L14. i4. #56

Atención.- Hubo buen nivel de participación.

Escucha activa.- La evolución en este sentido ha sido poco significativa, el empeño en esta intención ha sido constante, para seguir los principios del programa siempre se tiene que hacer el ejercicio de orientación al inicio de la sesión, la insistencia en las reglas del juego para que los niños las hagan suyas y las pongan en práctica en la clase *día*, en el resto de la rutina escolar Montessori y en su vida cotidiana.

Participación.- La escena se desarrolla en un aeropuerto, los personajes son una familia formada por papá, mamá un niño entre 4 y 6 años de edad aproximadamente y una niña de 2 años más o menos que está en brazos del papá, ellos observan a través de una vidriera un avión muy grande que está en posición de abordaje. Los niños hablaron mucho sobre la relación familiar que se establece entre los personajes, dijeron que ellos observaban el avión, les llamó la atención el tamaño del avión.

Asistencia.- Asistieron 23 niños.

Todos permanecieron.- Todos los que iniciaron permanecieron.

Reflexión.- Aquí se pidió a los niños que pensaran sobre el destino del avión, se habló sobre la posibilidad de que los personajes estuvieran despidiendo a algunos amigos o familiares, la pregunta fue ¿a dónde creen que vayan los amigos o familiares de los señores que están en la sala de espera?, los niños nombraron varios lugares inclusive dijeron algunos donde no es necesario tomar avión para llegar.

Habilidades.- Se propicio la imaginación y la comunicación.

Participación de las educadoras.- En esta sesión participaron poco, se acerca el fin de ciclo escolar y tienen muchas actividades extraordinarias que atender.

Tiempo.- La sesión duró 30 minutos.

Sesión del 25 de junio de 2003

Esta sesión la aproveche para que los niños hicieran un dibujo en el cual ellos expresaran lo que más ley había llamado la atención, para mi sorpresa la mayoría

de los niños tomaron como tema principal la lámina de *El grito*, en ella agregaron otros elementos pero lo principal para ellos era "la momia" como ellos le nombraron.

Al comparar el dibujo que hicieron en las primeras sesiones con ésta última se observa un avance significativo, ellos pudieron integrar más elementos a sus dibujos, se ve una integración de las partes al todo, utilizan más colores, conservaron la expresión de desesperación o susto del personaje.