

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE  
MONTERREY**

**UNIVERSIDAD VIRTUAL**



**TECNOLOGICO  
DE MONTERREY®**

**IDENTIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APOYO PARA  
REFORZAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL CENTRO DE APOYO A LA  
MUJER PROFESIONAL DEL ITESM, CAMPUS CIUDAD DE MÉXICO**

**COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRA EN  
EDUCACIÓN**

**AUTORA: AMANDA ANGÉLICA RODRÍGUEZ SASTRÉ**

**ASESORA: MTRA. TANIA HINOJOSA HUERTA**

**MÉXICO, DISTRITO FEDERAL**

**DICIEMBRE DE 2005**

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE  
MONTERREY  
UNIVERSIDAD VIRTUAL**



**TECNOLÓGICO  
DE MONTERREY®**

**IDENTIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APOYO PARA  
REFORZAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL CENTRO DE APOYO A LA  
MUJER PROFESIONAL DEL ITESM, CAMPUS CIUDAD DE MÉXICO**

**COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRA EN  
EDUCACIÓN**

**AUTORA: AMANDA ANGÉLICA RODRÍGUEZ SASTRÉ**

**ASESORA: MTRA. TANIA HINOJOSA HUERTA**

**MÉXICO, DISTRITO FEDERAL**

**DICIEMBRE DE 2005**

## Dedicatorias

Le dedico este trabajo a René quien ha sido mi compañero, amigo, amante y amor de todos estos años, sin su apoyo estudiar la Maestría no hubiera sido posible

A mi pequeña Camila, quien ha constituido mi fuerza e inspiración, nena te amo

A mi pequeña Paula quien ha estado dentro de mí en este último jalón y me ha dado la energía y esperanza para concluirlo con éxito

A mi mamá, por todo lo que tengo de ti y por ser un ejemplo de lucha constante

A Rogelio y Felipe, porque sé que a pesar de la distancia el cariño nos une siempre

A la familia Sánchez, porque sé que siempre están aquí junto apoyando con afecto

A mis amigos y amigas, porque siempre están ahí con su aliento y cariño

A mí misma ya que compruebo que si se puede

## Agradecimientos

A las Maestras, Coordinadoras y niños del CAMP, de quienes aprendo continuamente,  
gracias por su apoyo para el presente trabajo

A la Mtra. Tania Hinojosa Huerta quien con sus comentarios y sugerencias esta  
investigación ve la luz

A Mónica Porres y Martha Madrigal, gracias por el apoyo para emprender esta aventura  
de aprendizaje

Agradezco especialmente al Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México por  
darme la oportunidad de estudio y superación

## RESUMEN

IDENTIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APOYO PARA REFORZAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL CENTRO DE APOYO A LA MUJER PROFESIONAL DEL ITESM, CAMPUS CIUDAD DE MÉXICO

DICIEMBRE DE 2005

AMANDA ANGÉLICA RODRÍGUEZ SASTRÉ  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

DIRIGIDA POR LA MTRA. TANIA HINOJOSA HUERTA

El presente estudio tuvo como objetivo explorar las estrategias de apoyo utilizadas por las docentes, aplicándolo en el Centro de Apoyo a la Mujer Profesional del ITESM, Campus Ciudad de México, en el marco del Currículum High Scope, destinado a proponer mecanismos de acompañamiento docente para reforzar y diversificar el empleo de las estrategias. Se trató de una investigación cualitativa, en la cual se utilizaron diversos mecanismos para adentrarse en la realidad de las maestras, los cuales permitieron rescatar tanto la percepción de las docentes en relación con su trabajo, como observaciones y análisis documental que condujeron a revisar la situación desde varios ángulos.

De acuerdo con los resultados se desprende que aún cuando las maestras ponen en práctica la mayor cantidad de estrategias de apoyo, no reconocen las mismas al momento de la

entrevista, se identificaron áreas de oportunidad destacando el poner en práctica la observación de los niños, utilizando el lenguaje verbal en forma racional para permitirles la expresión.

Dado lo anterior, se deriva la necesidad de generar espacios de reflexión, capacitación y retroalimentación sobre la práctica diaria a fin de reforzarla, así como hacer concientes las estrategias de apoyo para usarlas de manera sistemática con los niños.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN.....	v
ÍNDICE DE TABLAS.....	ix
INTRODUCCIÓN GENERAL.....	x
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1 Contexto.....	1
1.2 Definición del problema.....	3
1.3 Preguntas de investigación.....	4
1.4 Objetivos de la investigación.....	4
1.5 Justificación.....	5
1.6 Beneficios esperados.....	6
1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	6
CAPÍTULO 2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	7
2.1 Antecedentes.....	7
2.2 Diseñando el Currículum de High Scope.....	9
2.2.1 Cognoscitivismo VS Constructivismo.....	11
2.3 Principios centrales del Currículum de High Scope.....	12
2.3.1 Aprendizaje activo.....	12
2.3.2 Interacción adulto-niño.....	14
2.3.3 Ambiente físico para el aprendizaje activo.....	16
2.3.4 Las experiencias clave.....	17
2.4 Los periodos básicos del Currículum High Scope.....	18
2.4.1 El periodo de grupo pequeño.....	18
2.4.2 El periodo de círculo.....	19
2.4.3 El proceso de Planear-Trabajar-Recordar (PTR).....	19
2.4.4 ¿Qué sucede en un escenario de aprendizaje activo?.....	21
2.5 La experiencia del Currículum High Scope en el ITESM.....	22
2.5.1 El CAMP en el Campus Ciudad de México.....	23
2.6 Desarrollo del niño de 0 a 4 años.....	26
2.6.1 Desarrollo del niño de 0 a 12 meses.....	27
2.6.2 Desarrollo del niño de 12 a 24 meses.....	29
2.6.3 Desarrollo del niño de 24 a 48 meses.....	32
2.7 Estrategias de enseñanza y aprendizaje.....	34
2.7.1 Estrategias de enseñanza.....	35
2.7.2 Estrategias de aprendizaje.....	36
2.7.3 Estrategias de apoyo del adulto en el Currículum de High Scope.....	37
2.7.4 Elementos de la interacción adulto-niño.....	37
2.7.5 Estrategias de apoyo en el periodo de grupo pequeño.....	39
2.7.6 Estrategias de apoyo en el periodo de círculo.....	41
2.7.7 El apoyo del adulto en la Planeación-Trabajo-Recordo (PTR).....	43
2.7.7.1 El apoyo del adulto durante la planeación.....	43
2.7.7.2 El apoyo del adulto durante el periodo de trabajo.....	44
2.7.7.3 El apoyo del adulto durante el periodo de recuerdo.....	46
2.8 La formación docente.....	47

2.9 La Capacitación en el Currículum de High Scope.....	49
CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA.....	53
3.1 Enfoque metodológico.....	53
3.2 Método de recolección de datos.....	54
3.2.1 Instrumentos.....	54
3.2.2 Procedimiento.....	58
3.3 Definición del universo.....	58
CAPÍTULO 4 ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	60
4.1 Presentación de resultados.....	60
4.1.2 Resultados de las entrevistas.....	61
4.1.2.1 Datos obtenidos de las maestras con formación técnica como asistentes educativas.....	62
4.1.2.2 Datos obtenidos de las maestras con formación profesional	71
4.1.2.2 Datos obtenidos de la Coordinadora Administrativa y la Responsable del CAMP.....	77
4.1.3 Resultados del guión de observación.....	81
4.1.4 Resultados del análisis documental: Registro anecdótico.....	91
4.1.5 Resultados del análisis documental: Planeación diaria.....	97
4.2 Integración del análisis de resultados.....	99
4.3 Confiabilidad y validez del análisis de resultados.....	106
CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	108
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
ANEXO 1 Entrevista a la maestra.....	116
ANEXO 2. Entrevista a la Coordinadora.....	117
ANEXO 3. Guión de observación.....	118
ANEXO 4. Formato de registro anecdótico para Lactantes 2 y Maternal 1.....	120
ANEXO 5. Formato de registro anecdótico para Maternal 2.....	121
ANEXO 6. Rutina diaria Lactantes 2.....	122
ANEXO 7. Rutina diaria Maternal 1.....	123
ANEXO 8. Rutina diaria Maternal 2.....	124
ANEXO 9. Formato de planeación Lactantes 2.....	126
ANEXO 10 Formato de planeación Maternal 1 y Maternal 2.....	127



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Periodos observados en las maestras y ubicación por salas.....	82
Tabla 2. Registro de cantidad de anécdotas por maestra y características de las mismas.....	93
Tabla 3. Promedio de anécdotas mensuales por maestra por sala.....	95
Tabla 4. Registro de planeación diaria por maestra considerando características de la planeación.....	98

## INTRODUCCIÓN

La oferta educativa al nivel de Preescolar es muy amplia ya que se ofrecen servicios de atención y cuidado para niños y niñas menores de 6 años, con horario corto (4 horas) o de horario largo (de 8 a 12 horas) las modalidades de atención son diversas, se encuentran las Guarderías del IMSS, las Estancias Infantiles del ISSSTE, Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), Jardines del niños, en estas modalidades se trabaja con diversos programas y metodologías, que van desde programas oficiales de preescolar basados en competencias, el método Montessori, proyecto Nezahualpilli, método Freinet, etc.

En el caso del Centro de Apoyo a la Mujer Profesionalista (CAMP) se trata de un servicio que se brinda a los niños y niñas menores de 4 años, en el cual se trabaja con un programa educativo denominado Currículum de High Scope que se sustenta en el aprendizaje activo del niño, teniendo como base la teoría constructivista.

Este programa supone que las maestras dominen una serie de estrategias docentes (observar a los niños, conversar con ellos, cuestionarlos, etc.) para promover en ellos aprendizajes significativos que ayuden a potencializar su desarrollo y su entendimiento del mundo.

Actualmente existen múltiples propuestas en educación Preescolar e inicial (niños menores de seis años), sin embargo para garantizar que los pequeños desarrollen sus potencialidades a través de incentivar sus intereses y entendimiento del mundo, el Currículum de High Scope se constituye como una propuesta educativa de gran calidad.

Esta investigación surge por el interés de conocer las estrategias docentes que usan las educadoras y compararlas con las que el programa de High Scope propone, y de esta manera detectar el dominio, apropiación del método y concretamente la forma en que la percepción de las maestras es distinta al vincularse con una metodología que les exige un cambio en la perspectiva de la educación infantil. Existe poca investigación al respecto de esta temática por

lo que se considera que puede resultar de interés y a partir de la misma es posible impulsar otras líneas de investigación.

El presente estudio se llevo a cabo en el Centro de Apoyo a la Mujer Profesional (CAMP) del ITESM, Campus Ciudad de México, que es un Centro de atención a niños pequeños dirigido a mujeres trabajadoras del Instituto, en el que se lleva a cabo el Currículum de High Scope con Lactantes y Maternales (en edades de 43 días a 4 años de edad), tuvo la intención de conocer el tipo de estrategias de apoyo que son utilizadas por las maestras del CAMP a través de lo que usan al trabajar con los niños, para recomendar mecanismos de acompañamiento docente que permitan mejorar las prácticas educativas.

Las estrategias constituyen para los maestros la forma de abordar y facilitar el aprendizaje para los alumnos, sin embargo es importante que a medida que sucede el hecho educativo, estas se transformen de acuerdo con lo que sucede en el aula, en este sentido la demanda para el maestro se enfoca en ajustar las estrategias de acuerdo con lo que sucede y por otro lado ser sensible respecto al aprendizaje del alumno (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

En el caso del Currículum de High Scope, las estrategias de apoyo que utiliza el adulto, funcionan para facilitar las experiencias de aprendizaje que se pretende lograr con los niños, a través de enfocarse en sus fortalezas, ceder de manera conciente el control con los niños, establecimiento de relaciones auténticas, un apoyo constante al juego de los niños y proporcionar una estrategia para la solución de conflictos sociales (Hohmann y Weikart, 2002), de hecho se considera que el vínculo y la relación que establece el adulto a partir de estas pautas, marca la diferencia con otro tipo de programas educativos.

Al proporcionar este tipo de elementos de manera conciente, además de afianzar una vinculación constante con el hogar, la maestra asegura que los niños con los que trabaja establezcan las bases necesarias para desarrollar la confianza, autonomía, iniciativa y empatía necesarias para encarar los retos durante las siguientes etapas de desarrollo (Hohmann y Weikart, 2002).

El perfil educativo de las maestras del CAMP es como Asistentes Educativas (nivel Técnico) y profesional, ya que hay Psicólogas y Pedagogas. La mayoría de ellas se encuentran capacitadas en el Currículum de High Scope ya que cursaron el Diplomado ya sea en Educación Preescolar como a nivel de Lactantes y Maternales.

En este estudio se espera responder a las preguntas de investigación que en este caso son: ¿Cuáles son las estrategias de apoyo que en este momento emplean las maestras del CAMP para el aprendizaje activo con los niños y niñas?, ¿Cómo impactan los distintos niveles de apropiación de la metodología High Scope de las docentes para el uso de las estrategias de apoyo? y ¿Qué características debe poseer la formación de las maestras del CAMP para garantizar el uso de estrategias de apoyo efectivas?

El Currículum de High Scope es muy dinámico, en cada puesta en marcha se adecuan y enriquecen elementos, por lo que se puede decir que no está totalmente terminado, en este sentido conocer el Currículum implica comprometerse con una propuesta educativa que tiene como base un profundo respeto al niño, la creación de un ambiente socioemocional propicio, una planeación cuidadosa del ambiente de aprendizaje y también una interacción adulto-niño que garantice los elementos anteriores.

Se busca que el estudio presente una utilidad práctica ya que a partir de conocer los resultados, las maestras reconozcan sus fortalezas y áreas de oportunidad en el uso de las estrategias de apoyo, dándose a la tarea de llevarlas a cabo de manera consistente. Los alcances del estudio se refieren precisamente a tener incidencia en el grupo de maestras que forman parte de la presente investigación, a fin de que depuren y en su caso mejoren lo que realizan a diario con los niños, a través de mecanismos de acompañamiento y capacitación que surjan de lo observado en el aula, así como de la modificación de acciones por cuenta de la Coordinadora de las docentes.

## **CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La búsqueda de la calidad educativa es incesante, esto se refleja en la gran cantidad de programas y ofertas educativas que se promueven en todos los niveles. A nivel Preescolar y de Educación inicial (niños menores de 4 años) en ocasiones no existe claridad en cuanto al programa que manejan las escuelas, por lo que se vuelve necesario enfocar los esfuerzos para garantizar una educación de calidad y una metodología de la enseñanza adecuada.

En este sentido, el currículum de High Scope constituye una opción de calidad para la primera infancia (niños menores de 6 años). Se fundamenta en la teoría de Piaget del aprendizaje, teniendo como eje principal el aprendizaje activo (Hohmann y Weikart, 1999), por esto da importancia a ejercitar y desafiar las capacidades de los niños en una determinada etapa de desarrollo, a partir de las estrategias usadas por los maestros que trabajan el currículum.

En la implementación del currículum High Scope para lactantes y maternas, resalta el trabajo realizado en el Centro de Apoyo a la Mujer Profesional (CAMP) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México, por lo que es interés de la presente investigación identificar las estrategias de apoyo que en este momento utilizan las maestras, con el objetivo de recomendar mecanismos de acompañamiento docente que las conduzca a mejorar sus prácticas educativas con niños y niñas de las salas de Lactantes 2, Maternal 1 y Maternal 2.

### **1.1 Contexto**

La investigación se llevó a cabo en el Centro de Apoyo a la Mujer Profesional, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México. En dicho Centro Educativo se atienden niños y niñas que van de 43 días de nacidos hasta 4 años de edad, realizando actividades tanto asistenciales como pedagógicas.

Actualmente se cuenta con una población de 38 niños y niñas, los cuales están ubicados en 4 salas (se llama así a los espacios o salones), denominadas Lactantes 1, Lactantes 2, Maternal 1 y Maternal 2. Es un Centro adaptado ya que anteriormente en ese espacio se ubicaba una bodega, sin embargo se cuenta con espacio suficiente para realizar las actividades con los niños.

El CAMP ofrece el servicio a mujeres profesionistas con planta (base), que tienen un cargo administrativo o académico y que den por lo menos una clase como titulares, además de contar con el apoyo de sus Directores para acceder a este servicio ya que no es una prestación como en el caso de las guarderías del Seguro Social, más bien se considera un reconocimiento a su labor. De hecho, el CAMP surge hace 8 años ante la tendencia observada en el Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México, en la cual las mamás que se embarazaban dejaban el trabajo para atender a sus hijos, es por esta razón que inicia a brindar el servicio y se extiende el modelo al Campus Ciudad de México, hace 6 años. Desde sus inicio se decide trabajar con el Currículum de High Scope debido a que es una metodología de probada calidad y que trabaja a partir de las necesidades de los niños, teniendo como eje fundamental el aprendizaje activo.

Para este Currículum es básico el apoyo del adulto ya que es el mismo quien establece la rutina de actividades, acondiciona el ambiente educativo, provee de condiciones favorables para un ambiente socio-emocional adecuado y quien a través de las estrategias de apoyo que pone en práctica, garantiza que sea una realidad el aprendizaje activo de los niños las mismas están definidas en el Currículum para cada uno de los periodos de la rutina. Las estrategias de apoyo entonces, se constituyen como guías o recursos que ayudan a los maestros a conducir y orientar la atención y acciones de los niños durante las actividades (Díaz-Barriga y Hernández, (2002).

En el Centro trabajan 12 maestras en total, cuya formación es tanto profesional como a nivel técnico (asistentes educativas), para la presente investigación se abordará el trabajo con 8

maestras en total, 3 de las cuales cuentan con formación profesional y 5 son asistentes educativas. Ellas desempeñan su trabajo en las salas de Lactantes 2, Maternal 1 y Maternal 2. Un elemento básico para desempeñar sus funciones dentro de las salas y garantizar la implementación del Currículum de High Scope, lo constituye el Diplomado del Currículum tanto en el nivel de Preescolar como en Lactantes y Maternales, en este momento de las 8 maestras incluidas en el presente estudio, 7 cuentan con el Diplomado cursado.

Para la investigación no se considera a la sala de Lactantes 1 debido a que la mayor parte de las actividades que se realizan en la misma son asistenciales.

## **1.2 Definición del problema**

En este momento en el CAMP no se han identificado con precisión las estrategias de apoyo que las maestras utilizan al realizar actividades con los niños. Este elemento se considera importante ya que dentro del Currículum de High Scope el apoyo del adulto es un componente que hace la diferencia con otro tipo de métodos educativos, de hecho al momento en que los adultos se capacitan en el programa, el énfasis en este tipo de estrategias es muy evidente. En este sentido, las maestras del CAMP han recibido capacitación formal en el Currículum de High Scope (excepto una de ellas), por lo que se considera importante conocer las estrategias que en este momento utilizan de acuerdo con los parámetros que se establecen al momento del Diplomado, para hacer la adecuación necesaria a la capacitación que se brinda a las maestras de nuevo ingreso y a las maestras con más experiencia en el CAMP. Para definir el problema a investigar se formula la siguiente pregunta: ¿Cómo mejorar la práctica docente a partir de identificar las estrategias de apoyo utilizadas por las maestras del Centro de Apoyo a la Mujer Profesional (CAMP)?

### 1.3 Preguntas de investigación

A continuación se exponen las preguntas que guían la investigación:

¿Qué estrategias de apoyo utilizan las maestras y de estas cuales están basadas en el programa High Scope?

¿Cómo impactan los distintos niveles de apropiación de la metodología High Scope de las docentes en el empleo de las estrategias de apoyo?

¿Qué características debe poseer la formación de las maestras del CAMP para garantizar el uso y diversificación de estrategias de apoyo efectivas de acuerdo al programa?

### 1.4 Objetivos de la investigación

A continuación se exponen los objetivos que se persiguen en la investigación:

#### ***Objetivo General.***

Realizar un estudio diagnóstico identificando las estrategias docentes que en este momento llevan a cabo las maestras, para recomendar mecanismos de acompañamiento y formación docente que permita mejorar las prácticas educativas así como diversificar y reforzar las estrategias de apoyo de las maestras del CAMP.

#### ***Objetivos específicos.***

Identificar las estrategias de apoyo usadas por las maestras para promover el aprendizaje activo en los niños y niñas en las salas de Lactantes 2, Maternal 1 y Maternal 2.

Reconocer los niveles de apropiación de la metodología de las docentes a partir del uso de las estrategias de apoyo usadas en el CAMP.

Determinar en las maestras del CAMP, las demandas que el Currículo de High Scope les ha impuesto en relación con los cambios de conducta, actitudes y valores.

Definir líneas generales para la capacitación y mecanismos de acompañamiento docentes.



## 1.5 Justificación

La práctica docente es una de las áreas más fecundas en el terreno de la educación. Al manejar una propuesta metodológica novedosa, muchas veces los maestros se enfrentan a una diversidad de mitos y formas de enseñar, por lo que además de la capacitación formal, se hace necesario un tipo de acompañamiento permanente que genere aprendizajes activos también en los maestros y los conduzca a una reflexión constante acerca del impacto de su práctica en niños y niñas.

En el caso concreto del CAMP, al manejar la metodología de High Scope, la demanda para las maestras (se hace la referencia al género femenino ya que todas las personas que componen la platilla del CAMP son mujeres) es muy grande ya que se parte de que los niños construyen su comprensión del mundo al interactuar con las personas y con objetos. Esto se logra a través de la puesta en marcha de un marco abierto, sin embargo un elemento fundamental y que constituye la diferencia con otras propuestas educativas, es el tipo de andamiaje que proporcionan las maestras para que el aprendizaje activo sea una realidad tangible. Esto lo mencionan Brown y Campeone, (1994; Brown y Palincsar, 1989, en Pozo, 2001) cuando afirman que con el andamiaje se da una transferencia de control, y lo que se pretende es que el alumno sea cada vez más autónomo en lo que se refiere al aprendizaje, pasando de un control muy evidente a otro cada vez más remoto.

En este sentido es importante identificar el uso de las estrategias de apoyo que en este momento utilizan las maestras en el CAMP, con el objetivo de plantear una propuesta que permita reforzarlas y garantizar el uso de las mismas para optimizar la práctica docente.

No se cuenta con estudios que resalten la forma en la que las maestras de alguna institución que maneje el Currículum de High Scope, utiliza las estrategias de apoyo, por lo que a partir del presente estudio se pueden aportar líneas de investigación generales.

### **1.6 Beneficios esperados**

Del presente estudio se espera que al identificar las estrategias de apoyo que utilizan las maestras con los niños, se puedan delinear mecanismos de acompañamiento docente que garanticen una mejora en la práctica de las maestras en el CAMP. También se pretende que se constituya un precedente en este tipo de estudios que se refieren a prácticas muy concretas, pero que finalmente impactan de manera directa en la forma en la que el niño obtiene el aprendizaje.

### **1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación**

La primera instancia en la que se buscaría tener incidencia es precisamente en este grupo de profesionales de la Educación. Son cada vez más las escuelas que adoptan la propuesta metodológica de High Scope, por lo que sin duda también es posible dar a conocer los resultados para que de esta forma se revisen continuamente los procesos de adquisición en lo que a estrategias de apoyo se refiere. La presente investigación se llevó a cabo de Enero a Octubre de 2005, por lo que las fechas establecidas determinaron tiempos específicos para cada una de las actividades.

En cuanto a los alcances de la investigación se considera que a partir de conocer las estrategias de apoyo que en este momento están poniendo en práctica las maestras, se pueda generar una propuesta de acompañamiento docente y también una reflexión en cuanto a la práctica educativa. En cuanto a las limitaciones se identifica como un factor importante el tiempo, ya que de contar con más, tal vez se hubiera podido ampliar la muestra.

## CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación se presenta el marco teórico que sustenta el presente proyecto de investigación. En el primer apartado se revisan tanto los orígenes de la propuesta educativa denominada High Scope, como el sustento teórico, básicos para entender dicho currículum. En este mismo apartado se menciona el trabajo realizado con la aplicación del currículum en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México.

Con el fin de comprender la etapa de desarrollo a la que se hace referencia en el trabajo del Centro de Apoyo a la Mujer Profesionalista (CAMP), en el apartado dos se mencionan las características de desarrollo más importantes de los niños de 0 a 4 años de edad.

En el tercer apartado se mencionan en general las características de las estrategias de aprendizaje, así como las estrategias de apoyo propuestas en el currículum de High Scope, lo cual constituye la base del presente trabajo.

En el cuarto apartado se mencionan las características más importantes de la formación docente, así como los elementos necesarios para que una propuesta innovadora, como es el currículum de High Scope, tenga éxito en su puesta en marcha.

### 2.1 Antecedentes

En México cada vez es más importante atender el aspecto de la calidad en los programas escolares, ya que no sólo se trata de que los niños y niñas estén bien cuidados sino de que la estimulación y actividades que se les brinden sean de la mejor calidad. En este sentido, la propuesta educativa de High Scope presenta un currículum integral ya que abarca tanto el desarrollo cognitivo como social, afectivo y motriz.

El Programa High Scope enfoca su atención en niños preescolares, sin embargo, su fundador, David P. Weikart lo elaboró en un inicio para trabajar con población en riesgo de los vecindarios pobres de Ypsitlanti, Michigan. Siendo Director de Servicios Especiales para las

escuelas públicas de Ypsilanti, en el año de 1962, Weikart decide elaborar el Proyecto Preescolar Perry High Scope, esto obedece a que los estudiantes de secundaria de estos vecindarios presentaban un bajo rendimiento y además bajo puntaje en pruebas de inteligencia (Hohmann y Weikart, 2002). Weikart enfocó sus esfuerzos para investigar las causas de este fenómeno y las posibles soluciones. Los resultados indicaron que el bajo puntaje se correlacionaba con las escasas oportunidades que tienen los estudiantes para su preparación escolar, más que por su inteligencia o factores innatos.

Este resultado también se relaciona con el hecho de que los estudiantes habían asistido a las primarias de los vecindarios pobres de la misma población teniendo por tanto una pobre estimulación y aprendizaje. Un comité formado por Weikart y tres directores de primaria de Ypsilanti, preocupados por estos resultados decidieron que tenían que hacer algo para remediar esta situación, por lo que propusieron realizar un estudio para identificar las causas. En el transcurso de esta investigación se considera necesaria la intervención a temprana edad (3 y 4 años), lo que intentaban hacer era preparar a los niños en edad preescolar para su futuro éxito en la escuela, en el siguiente apartado se menciona la forma en la que se diseñó el Currículo de High Scope para hacer realidad esta meta.

En México, investigadores de la Facultad de Psicología, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) realizaron estudios acerca de la implementación del programa High Scope y su impacto en la solución de problemas en niños que experimentaron la metodología High Scope y aquellos que cursaron con otro tipo de currículum, enfocando su atención específicamente a los requerimientos del aprendizaje activo (Barocio, 2002). Este tipo de metodología implica en las maestras un cambio en la forma de percibirse en el aula, pero también en la concepción acerca del aprendizaje de los niños.

Existen otro tipo de investigaciones enfocadas a la formación y capacitación docente (Jasso, 1994 y Barocio, 1986), vista más en términos del cambio que se debe generar para

lograr una implementación adecuada de la metodología High Scope, sin embargo no enfatizan las estrategias usadas por las maestras para lograr dicho propósito.

En este sentido se considera que el tema de investigación del presente proyecto es un campo fecundo que puede resultar interesante ya que tiene implicaciones prácticas de la metodología High Scope.

## **2.2 Diseñando el Currículum High Scope**

De esta manera, David Weikart solicita un permiso para empezar a trabajar en el proyecto de investigación, con lo que se enfrenta a la necesidad de capacitación y captación de los maestros. Cuando ya contaba con los maestros y el espacio, el equipo debía decidir respecto al currículum con el que trabajarían. Los programas preescolares típicos prestaban en esa época poca atención al desarrollo intelectual de los niños pequeños (Homann, Banet y Weikart, 1994), aunque de hecho los programas preescolares eran realmente escasos. Esto condujo al equipo de planeadores y diseñadores a pensar en aquello que consideraban importante para el planteamiento del currículum, por lo que se incluía el hecho de que no fuera un programa rígido, pero que contribuyera a que los niños y niñas adquirieran habilidades intelectuales. Este equipo de planeadores concluyó que eran 3 las características fundamentales de un currículum preescolar efectivo (Hohmann y Weikart, 2002), contar con una teoría coherente de la enseñanza y el aprendizaje, ofrecerle a los niños oportunidades continuas de aprendizaje para apoyar y estimular sus capacidades y por último el personal involucrado en la puesta en marcha del currículum debe actuar como un equipo para que tanto la práctica como la teoría reciban igual atención.

Una de las ventajas más evidentes del currículum de High Scope es que no es un programa acabado, de hecho desde un inicio fue muy dinámico y ha sido enriquecido a lo largo de su puesta en marcha, cada población en la que se implemente la propuesta pone un toque especial y lo mejora, esto es evidente cuando se contrastan los esfuerzos en un mismo país,

pero con diferentes poblaciones. Alrededor de 1970 es que se consolida el Currículum de High Scope, enfocando sus fuerzas para que el desarrollo y el aprendizaje activo se expandieran (Hohmann y Weikart, 2002).

En México, en el año de 1983 el Maestro Roberto Barocio Quijano, quien ostenta la representatividad de la Fundación de Investigaciones High Scope en México, en conjunto con investigadores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y con autoridades y personal del Jardín de Niños Antón S. Makarenko, perteneciente a la Dirección de Educación Preescolar, emprenden una experiencia innovadora, que incluye la formación y supervisión constante de las maestras para poner en marcha la propuesta de lo que en ese momento se denominaba el Currículum con Orientación Cognoscitiva (COC) (Barocio, 2002). Durante el proceso de implementación el equipo de investigadores se enfrentó a procesos vinculados con el cambio educativo, desde la resistencia al mismo, hasta el convencimiento de que la propuesta educativa brindaba múltiples oportunidades de aprendizaje tanto a los niños como a los adultos.

Roberto Barocio Quijano tenía la representatividad de la Fundación de Investigaciones de High Scope hasta abril del 2005, de hecho ha impartido numerosos Diplomados tanto en el currículum de Preescolar como en el nivel de Lactantes y Maternales, además de que existen 5 generaciones de Capacitadores, es decir personas que cuentan con experiencia en el currículum, y con el Curso de Capacitación para Capacitadores.

Se considera que esta propuesta educativa es muy valiosa ya que conjunta elementos teóricos importantes como el constructivismo, el cual concibe al niño como constructor de su propio conocimiento, también retoma aspectos de la práctica de las maestras que deben apoyar la capacidad del niño para desarrollar habilidades y potencialidades a través de ofrecer oportunidades de aprendizaje continuas.

Como se menciona en la experiencia en México, en sus inicios el Currículum High Scope era denominado Currículum con Orientación Cognoscitiva, aunque el sustento es el

constructivismo, a continuación se presenta un apartado en el cual se pretende definir cada concepto.

### **2.2.1 Cognoscitividad VS. Constructivismo**

Cuando surge el programa de High Scope, se le nombró Currículum con Orientación Cognoscitiva (COC), aunque de hecho los principios son vigentes actualmente, pues de acuerdo con Hohmann, Banet y Weikart (1994) los niños que participan en este tipo de programas tienen control sobre las cosas que suceden, se hace énfasis en la planeación, el trabajo y la evaluación. Sin embargo a mucha gente el término cognoscitivo le generaba ruido ya que daba la impresión de que se enfatizaba lo cognoscitivo sobre el aprendizaje social o el desarrollo emocional y de hecho el programa giraba en torno a tres conceptos que eran, niveles de representación, áreas de contenido y niveles de operación (Hohmann y Weikart, 2002), por lo que se observa que el énfasis se da a las áreas cognitivas, sin embargo a lo largo del tiempo se ha depurado de tal forma que resulta una propuesta integral de desarrollo infantil.

Si se considera que el elemento central del Currículum es el aprendizaje activo, concibiéndose como un proceso por medio del cual los niños construyen su entendimiento del mundo, el constructivismo se constituye como una base teórica básica para esta propuesta metodológica (Hohmann y Weikart, 2002).

Siguiendo esta idea, de acuerdo con Carretero (1993, citado por Díaz Barriga y Hernández; 2002, p.27) el constructivismo es una "construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre factores cognitivos, sociales y afectivos". De hecho se menciona que en el constructivismo existe la creencia de que las personas son producto de su capacidad para asimilar conocimientos y reflexionar sobre sí mismos. Al considerar al aprendizaje activo como eje fundamental en el Currículum de High Scope, la teoría constructivista da una idea clara acerca de lo que se logra con los niños y niñas que tienen la experiencia a partir del aprendizaje activo, ya que la mayor parte de las actividades

giran en torno a la iniciativa del niño, contando con el apoyo del adulto para lograr una actividad reflexiva.

### **2.3 Principios centrales del Currículum High Scope**

A continuación se describen los principios centrales del Currículum High Scope, estos se refieren al aprendizaje activo, constituyéndose como el eje rector de esta propuesta metodológica, la interacción adulto-niño, que es lo que en muchos casos hace la diferencia con otros métodos, en este apartado se definen las líneas generales que debe ejecutar el adulto al entrar en interacción con los niños pequeños. Por otro lado, también se dan a conocer las pautas generales del ambiente físico que favorece los aprendizajes infantiles. Y por último se describen las experiencias clave, que son el enfoque del cual parte el trabajo y evaluación de los maestros involucrados en el Currículum High Scope.

#### **2.3.1 Aprendizaje activo**

A través del aprendizaje activo es que los niños y niñas logran construir su entendimiento del mundo y a encontrarle sentido al mismo. En este proceso los bebés y niños se involucran en experiencias clave que tienen que ver con 10 rubros relacionados con cognición, relaciones sociales, número temprano, lenguaje, iniciativa y música y movimiento. El elemento clave es el hecho de que el trabajo realizado se enfoca para habilitar a los niños a que le den seguimiento a sus intereses, propositiva y creativamente (Hohmann y Weikart, 2002).

El programa de High Scope se basa en la teoría de Jean Piaget (Mc Vicker Hunt, 1961, citado en Hohmann y Weikart, 2002) y sus colegas, así como en la filosofía educativa de John Dewey (1963, citado en Hohmann y Weikart, 2002). La coincidencia en estas teorías es que ambos autores conciben el desarrollo humano basado en etapas secuenciadas. El aprendizaje activo es el elemento central del Currículum de High Scope, este se entiende como el proceso a través del cual los niños y las niñas construyen su propia forma de entender lo que les rodea, a



partir de la interacción con diversos escenarios y personas. Como sugieren Hohmann y Weikart (2002), “el aprendizaje activo es una condición necesaria para la reestructuración cognoscitiva y en consecuencia para el desarrollo” (p. 29). El aprendizaje activo se sustenta en cuatro elementos básicos:

- 1) Acciones directas sobre los objetos
- 2) Reflexión sobre las acciones
- 3) Motivación, invención y generatividad intrínseca
- 4) Solución de problemas

Las experiencias que tenga el niño son decisivas para el desarrollo de los procesos del pensamiento, por fuerza la interpretación que el niño le da a los sucesos que vive, provoca la generación de nuevas estructuras de pensamiento. Un elemento que contribuye a desarrollar el razonamiento del niño es el involucramiento del mismo en la solución de problemas y estos se refieren a los problemas que surgen al trabajar con materiales y los que se generan en un contexto social, es decir con otros niños y niñas. De acuerdo con Hohmann y Weikart (2002) el aprendizaje activo tiene 5 ingredientes esenciales y son los siguientes:

- 1) Manipulación, los niños y las niñas tienen la posibilidad de manipular y usar los materiales a voluntad, sin depender del adulto para tomar o devolver el mismo.
- 2) Elección, debido a que el espacio que conforma el salón de High Scope está organizado por áreas de interés en las cuales los niños tienen visibilidad acerca de lo que hay en cada área y comodidad para desplazarse de una a otra. Esto va de la mano con la flexibilidad, ya que los materiales deben propiciar distintos tipos de juego.
- 3) Lenguaje de los niños, tanto las áreas del salón como los materiales y el apoyo del adulto propician que el niño hable acerca de sus experiencias en el juego.
- 4) Apoyo del adulto, se refiere a que durante la rutina de trabajo, los adultos observan, apoyan y se involucran en el juego de los niños y niñas, además de extender sus ideas.

5) Materiales, estos deben ser diversos, acordes a la edad de los niños, considerando un espacio adecuado.

Los elementos descritos no tendrían sentido, de no existir una adecuada interacción adulto-niño, de hecho es el adulto quien motiva al niño a reflexionar a partir de las acciones y quien provee un espacio adecuado para el aprendizaje activo. A continuación se definen las características más importantes de esta interacción.

### **2.3.2 Interacción adulto-niño**

Los adultos que trabajan en ambientes de aprendizaje activo, se constituyen como un apoyo para el desarrollo de los niños y las niñas (Homann y Weikart, 2002), entre sus objetivos se encuentra por un lado estimular el aprendizaje activo de los niños y niñas, por esto no se enseñan contenidos, es decir no se les dice que aprender, más bien conducen a los niños a tener el control sobre su propio aprendizaje. En este sentido los adultos que trabajan en ambientes activos deben ser personas sensibles y reflexivas. Se reconocen 5 elementos clave en los cuales el apoyo del adulto es indispensable:

- 1) La organización de los ambientes y rutinas de trabajo
- 2) El establecimiento de un clima que permita interacciones positivas
- 3) Estimular la iniciativa, la solución de problemas y la reflexión verbal de los niños
- 4) Ajustar la observación de los niños a partir de las experiencias clave
- 5) La planeación de actividades que contribuyen a dar seguimiento a los intereses y necesidades de los niños.

De acuerdo con Stanley y Nancy Greenspan (1985, citados por Hohmann y Weikart, 2002) el periodo desde la infancia y hasta los 4 años, constituye una etapa de seis acontecimientos emocionales: autorregulación e interés en el mundo, enamoramiento, desarrollo de la comunicación intencional, surgimiento de un sentido organizado del yo, creación de ideas emocionales y exploración de ideas emocionales y pensamiento emocional.

Por esto con un apoyo adecuado de los adultos, los niños desarrollarán estas áreas a partir de su propia iniciativa.

En esta misma línea Bowlby (1969) y Ainsworth (1978) (citados por Hohmann y Weikart, 2002) resaltan la importancia del vínculo que los niños establecen con los adultos, entendiendo el mismo como el proceso a través del cual los niños se apegan emocionalmente a su madre, padre y otras personas significativas. Este vínculo afecta directamente aspectos clave de la personalidad del niño, tales como la empatía, simpatía, capacidad para resolver problemas, inclinación al juego y la sociabilidad. En resumen, tanto el apoyo como la relación que establezca el adulto con los niños, determinan aspectos de la personalidad como de la afectividad de los niños.

A partir del apoyo brindado por los adultos en el ambiente High Scope (Hohmann y Weikart, 2002), niños y adultos gozan de la libertad para aprender, por un lado los niños ponen en práctica sus intenciones y por otro los adultos aprenden a partir de lo que vivencian con los niños y niñas, cultivando con esto una forma de interacción auténtica.

Otro aspecto que es estimulado es el hecho de que los niños y niñas adquieren experiencia en la formación de relaciones positivas, esto es importante ya que no se da espontáneamente, debe ser un objetivo de las maestras, pues en el diario interactuar, los niños entran constantemente en conflicto social, sin embargo los adultos promueven un trato amable, en un marco de respeto y con un establecimiento de límites claros, ya que si por ejemplo los niños hacen berrinche se recurre a no hacerle caso al niño hasta que se pueda hablar con él. Esta es realmente una de las áreas en las que el adulto debe estar presente para generar en los niños y niñas la posibilidad de salidas negociadas.

En un ambiente High Scope, los adultos conciben la conducta de los niños en términos de desarrollo y como una oportunidad para el aprendizaje, es por esto que no se concibe que los niños realicen conductas inadecuadas por el deseo de molestar, sino porque no las identifican, por lo tanto el adulto debe apoyarlo para que lo haga, de hecho muchas veces los

otros niños contribuyen a regular la conducta a los que les cuesta trabajo hacerlo por sí mismos (Hohmann y Weikart, 2002). Esto no es algo fácil de trabajar, es necesario ser constantes y consistentes con los niños para que identifiquen sus conductas tanto positivas como inadecuadas.

Un aspecto fundamental en cuanto a la participación del adulto en el currículum de High Scope lo constituye la toma de anécdotas, que es la descripción concreta y objetiva de una observación realizada de los niños, en la cual se evita dar juicios de valor e interpretaciones acerca de la conducta de los mismos, estas anécdotas contribuyen tanto a la realización de la planeación de actividades como la evaluación que se hace de los niños.

Una forma de hacer realidad el aprendizaje activo de los niños es la disposición del ambiente, que se constituye a su vez como una estrategia en sí misma. A continuación se describen las características más importantes del mismo.

### **2.3.3 Ambiente físico para el aprendizaje activo**

El ambiente físico con el cual se trabaja en el Currículum de High Scope es muy importante ya que se convierte en una estrategia de aprendizaje, y constituye el lugar en el cual se les brinda a los niños múltiples oportunidades de interacción con los materiales y exploración (Hohmann y Weikart, 2002). El adulto encargado debe responsabilizarse de la planeación de la sala que se va a ambientar y también de seleccionar los materiales para que cumplan con las necesidades y características de los niños que integran la sala, estos van desde la seguridad, que sean atractivos y ofrezcan a los niños variadas oportunidades de exploración. De tal forma que los adultos deben organizar los espacios en áreas de interés específico que contribuyan a generar diferentes tipos de juego, las áreas propuestas de High Scope son: el área de arte, área de bloques, área de libros, área de la casa, área de música y movimiento y área de juguetes.

Se debe considerar que dentro del salón se realizan actividades de movimiento, exploración, en algunos casos alimentación, un lugar destinado a guardar las pertenencias de

los niños y otro para tomar la siesta. Las áreas que componen el salón están dispuestas de tal forma que permiten que los niños y niñas vean lo que sucede en otras áreas además de ser cómodas.

Una de las características importantes es que hay flexibilidad en el momento de planeación de las áreas ya que deben responder a los intereses cambiantes de los niños y niñas, es por esto que es posible que a determinado tiempo el adulto y su equipo evalúen la pertinencia de algunas áreas, la implementación de otras, así como de los materiales que componen las mismas.

Los materiales que hay en las áreas son abundantes y promueven distintos tipos de juego, esto no quiere decir que exista un material para cada niño, pero si suficientes para que un grupo de niños y niñas juegue.

El ambiente físico y las actividades planeadas ofrecen oportunidades diversas de aprendizaje para los niños, en las mismas las maestras y adultos que trabajan con los niños deben enfocar sus observaciones en las experiencias clave que son la guía para la planeación, registro de anécdotas y evaluación. En el siguiente apartado se mencionan las características más importantes de las mismas.

#### **2.3.4 Las experiencias clave**

Generalmente, cuando se hace la mención acerca de un programa educativo, se hace alusión a los ejes, contenidos u objetivos del mismo, en el caso del currículum High Scope la referencia básica es hacia las experiencias clave, las cuales de acuerdo con Hohmann y Weikart (2002, p. 377) “describen lo que hacen los niños pequeños, cómo perciben su mundo y los tipos de experiencias que son importantes para su desarrollo”. Realmente constituyen una guía o una especie de lentes a partir de los cuales se deben enfocar tanto las actividades de

aprendizaje como la toma de anécdotas en el adulto, así como la planeación de las diferentes actividades que son parte de la rutina diaria.

De acuerdo con Hohmann y Weikart (2002) existen 10 categorías de experiencias clave en el nivel preescolar, de las cuales se desprenden distintos niveles, las categorías son: la representación creativa, lenguaje y lecto-escritura, iniciativa y relaciones sociales, movimiento, música, clasificación, seriación, número, espacio y tiempo.

Las experiencias clave dan sentido a lo que los adultos hacen cuando observan trabajando a un niño, la finalidad es que funcionen tanto para dicha observación como para describir, apoyar y extender ideas. Al ubicar las anécdotas que toma el adulto en cada uno de los rubros de las experiencias clave, usando un registro anecdótico, este material se convierte en un insumo básico para la elaboración del Registro de Observación del Niño, que es el instrumento de evaluación usado en el Currículum de High Scope.

## **2.4 Los periodos básicos del Currículum High Scope**

Los periodos que componen la rutina constituyen los elementos que en conjunto con los ya mencionados (apoyo del adulto, ambiente físico, aprendizaje activo) dan forma y proporcionan oportunidades distintas para el aprendizaje de los niños. A lo largo de la rutina, los niños tienen oportunidad tanto de jugar solos, como en pequeños grupos o con el grupo en general, a esta serie de actividades se les denomina periodos. A continuación se describirán brevemente 3 periodos que son la base del currículum High Scope, el periodo de grupo pequeño, el círculo y por último el proceso planeación-trabajo-recuerdo (PTR).

### **2.4.1 El periodo de grupo pequeño**

El periodo de grupo pequeño constituye una oportunidad para trabajar con pocos niños (de 6 a 8) a partir de una planeación diseñada por el maestro, la constitución del grupo también debe estar cuidada ya que se integra por una representación de los niños que conforman el

grupo, es decir en el grupo pequeño habrá tanto niños como niñas, niños que tienen mucha energía con los que demuestran poca, niños más pequeños y más grandes.

Aunque el adulto es el que planea el grupo pequeño, se pueden esperar distintas respuestas de los niños al interactuar con los objetos, ellos trabajan con los mismos a su forma y ritmo. Al explorar y trabajar con los materiales, ellos toman la iniciativa, deciden que hacer, y resuelven problemas que se les presentan en el juego. También constituyen una excelente oportunidad para que el adulto ponga en marcha y practique las estrategias de apoyo diseñadas para apoyar y extender el aprendizaje de los niños.

#### **2.4.2 El periodo de círculo**

El periodo de círculo constituye la oportunidad por excelencia que brinda a los niños la posibilidad de compartir en una comunidad, como mencionan Homann y Weikart (2002, p. 339), “esta experiencia construye el sentido de nosotros”. En este periodo todos los miembros del grupo participan alrededor de una idea sugerida por el adulto (observada de los intereses de los niños) por ejemplo, experiencias de música y movimiento, relatos o comentarios que son de interés común.

Comúnmente es necesario contar con un espacio grande ya que participan todos los miembros del grupo, durante el periodo los niños participan de manera activa, proponiendo diversas formas de usar el material, por lo que se afirma que es una oportunidad para que los niños asuman el liderazgo en un momento, ya que a partir de su propuesta, el grupo en general enriquece su repertorio de movimientos.

#### **2.4.3 El proceso de Planear-Trabajar-Recordar (PTR)**

Como afirman Hohmann y Weikart (2002) este proceso constituye un periodo básico dentro de la rutina, ya que en el mismo los niños tienen la posibilidad de expresar sus intenciones, así como de reflexionar acerca de lo que hacen, por lo que al mismo tiempo

generan la idea de que lo que planean se puede realizar en algún momento, toman decisiones y resuelven problemas que se presentan en el juego. El proceso de planear-trabajar-recordar se compone de tres periodos que a continuación se describen.

En el periodo de planeación, se reúne un grupo de niños a decidir en forma individual, el área en la que trabajará ese día, así como a definir lo que realizará. Debido a que este proceso es parte de la rutina, los niños aprenden a expresar sus intenciones antes de llevarlas a cabo, también fomenta la confianza en sí mismos y el sentido de control.

El periodo de trabajo es el momento en el que los niños ponen en práctica sus intenciones, desarrollan el juego y aprenden a solucionar problemas. A partir de lo que planea, el niño se dirige al área que eligió para trabajar con los materiales, a partir de este momento, el adulto pone en práctica las estrategias de apoyo para apoyar las intenciones de los niños, extender ideas y verbalizar sus intenciones. El adulto también promueve la conversación evitando dominar la misma, de hecho lo hace a partir de preguntas divergentes, es decir aquellas que no tienen una respuesta correcta, sino muchas de acuerdo al nivel del pensamiento del niño.

En el periodo de recuerdo, los niños reflexionan acerca de la experiencia que recién tuvieron, con lo cual construyen memoria, al hablar, los niños desarrollan “una mejor comprensión de sus experiencias” (Hohmann y Weikart, 2002, p. 287). Al hablar acerca de lo que hicieron, los niños le dan sentido a lo realizado y lo interiorizan. El adulto apoya este proceso a partir de las observaciones realizadas y conducen a los niños a recordar los sucesos que tuvieron lugar durante el periodo de trabajo. A partir de lo expuesto, es posible deducir que en un escenario de aprendizaje activo acontecen a diario aprendizajes y sucesos diferentes, a continuación se describen algunos.



#### **2.4.4 ¿Qué sucede en un escenario de aprendizaje activo?**

En primer lugar los niños y las niñas proponen actividades derivadas de sus intereses personales e intenciones. Es común encontrar que al proponer la participación de los niños, el salón se vuelve un desorden, sin embargo también se considera como algo necesario para que se genere el aprendizaje activo. De hecho se trata de aprovechar la iniciativa de los niños, ya que de por sí ellos tienen una motivación intrínseca que se debe incentivar (Hohmann y Weikart, 2002).

Los niños en el currículum de High Scope tienen múltiples oportunidades para hacer elecciones, muchas veces usan un material dándole una diversidad de posibilidades. Los niños y niñas exploran activamente el material con todos los sentidos, para lo cual usan las manos, los pies, la boca, las manos, la cara, etc. También aprenden de las relaciones entre los objetos y con las personas, a partir de este conocimiento y exploración de objetos, los niños transforman y combinan materiales. Por otro lado, no se debe olvidar que los niños y las niñas aprenden y se expresan a partir del movimiento.

Los adultos proporcionan una variedad de materiales con los cuales trabajarán los niños y niñas, los materiales existentes en la sala se traducen en oportunidades de aprendizaje, con lo cual no se quiere decir que debe haber un material por niño, sino más bien debe ser variado y que propicie en ellos la elección y manipulación. Dentro de una rutina muy bien establecida, los niños y niñas deben tener la oportunidad para usar los materiales. Los adultos también deben investigar las intenciones de los niños y niñas, usan los materiales de la misma forma, es decir se involucran en los juegos de la misma manera que el niño. Los adultos también estimulan el pensamiento de los niños estableciendo retos que sean alcanzables para ellos y que no los conduzcan a la frustración, en este trayecto también se propicia que los niños y niñas hablen acerca de lo que piensan y sienten en ese momento.

Los adultos alientan a los niños y niñas a hacer las cosas por sí mismos, es por esto que el hecho de que tengan algunos accidentes como tirar una jarra, por ejemplo, no se

constituyen como errores, sino como oportunidades de aprendizaje para la solución de problemas.

Niños y adultos inventan, descubren y aprenden al poner en práctica los supuestos básicos del currículum, en este sentido, las posibilidades que brinda el currículum dependen de la capacidad de los adultos para enriquecer y hacer suya la propuesta.

## **2.5 La experiencia del Currículum High Scope en el ITESM**

Debido a la inserción de la mujer en el mercado del trabajo, el buscar una opción viable para el cuidado de los hijos es cada vez más vigente. No basta contar con un lugar seguro y limpio, también se busca que cubra las expectativas que como madres tienen las usuarias del servicio, esto sobretodo en términos de la atención a los hijos pequeños, es decir, se busca que las personas que están al cuidado de los niños y niñas sean personas cálidas, cariñosas y con vocación para el cuidado infantil.

Se puede afirmar que en este momento las madres que trabajan y tienen niños pequeños se ven en la necesidad de buscar el lugar del que se hace referencia, sobretodo si se cumplen funciones que impliquen una gran responsabilidad o que absorban mucho tiempo para la mujer. A esto obedece que en Septiembre de 1997 en el Centro de Apoyo a la Mujer Profesional (CAMP) del Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Estado de México, se crea el servicio a mujeres profesionistas que tienen planta (base) y además un desempeño notable dentro del campus, ya que el CAMP no funciona como una prestación del ITESM, pues de esta forma todas las mujeres que cubrieran el perfil pudieran ser candidatas, más bien es un reconocimiento para algunas por la labor que realizan y con el objetivo específico de que el talento femenino no tuviera que renunciar a su trabajo para atender a sus hijos, que de hecho era la tendencia que se observaba, es decir al nacer los bebés las mujeres profesionistas renunciaban al no contar con opciones de calidad en la atención de sus hijos.

Una de las preocupaciones básicas al momento de poner en marcha este modelo fue la metodología bajo la cual se trabajaría, ya que era necesario trabajar con un currículum que

asegurara la calidad, por esto cuando abre sus puertas, el CAMP del Campus Estado de México empieza a funcionar con la metodología de High Scope para atender a bebés desde 42 días de nacidos y niños y niñas hasta los 4 años de edad. Esta propuesta educativa cubre el requisito de constituirse como un programa válido en términos de desarrollo y de gran calidad.

Fue en el año de 1999 cuando el Campus Ciudad de México adoptó el modelo e inició actividades, trabajando también con el currículum de aprendizaje activo de High Scope. Para definir cada uno de los centros se denomina CAMP del Campus Estado de México al CAMP-CEM y CAMP del Campus Ciudad de México al CAMP-CCM.

### **2.5.1 El CAMP del Campus Ciudad de México**

El CAMP-CCM tiene muchas características que como Centro de Desarrollo Infantil actualmente lo hacen único, ya que por un lado casi en su totalidad (exceptuando dos maestras) el personal que está laborando con los niños tienen el Diplomado en la metodología de High Scope, de hecho de las 12 maestras que en este momento trabajan, 10 tienen la capacitación en el Diplomado, 8 en el currículum de Preescolares y 2 en el de Lactantes y Maternales. Incluso en el área administrativa, la Responsable del centro y la Coordinadora de Desarrollo tienen además del Diplomado en High Scope (en el nivel de Preescolar) el Curso de Capacitación para Capacitadores, que las posibilita para capacitar al personal en la metodología High Scope. La Responsable del Centro (quien funge como Directora del CAMP, aunque no tiene dicho nombramiento) es además Capacitadora Certificada por el Instituto en Ypsilanti, Michigan.

En el caso de la Coordinadora Administrativa, cuenta con el Diplomado en la metodología de High Scope en el nivel de Preescolar. El hecho de que las personas que ocupan el área administrativa cuenten con esta capacitación da un giro distinto e importante a la implementación del currículum en el Centro, ya que aún teniendo funciones administrativas

existe sensibilidad hacia las necesidades que genera la puesta en marcha de la metodología High Scope.

Por otro lado, existe otro elemento distintivo en el CAMP-CCM, pues tanto el personal técnico como el profesionalista se involucra en las acciones que implican el trabajo con los niños, es decir planean, elaboran reportes de desarrollo, tienen comunicación constante con las familias y también realizan acciones asistenciales, ya que es común encontrar en los Centro de Desarrollo que las maestras responsables de grupo son las únicas encargadas de realizar las actividades que tienen que ver con el desarrollo de los niños o de vinculación con padres.

Todas las maestras en el CAMP-CCM asumen la misma responsabilidad al ingresar a trabajar al Centro, es decir aún cuando algunas son profesionalistas, también se encargan de actividades netamente asistenciales como son, cambiar pañales, dar de comer a los niños así como elaborar una planeación, evaluar a los niños y niñas, hacer reportes de desarrollo, todas tienen la misma posibilidad de enfrentarse a estas situaciones ya que se considera que cualquier actividad enmarcada en la rutina es una actividad formativa para los niños y niñas y a través de la mediación del adulto se favorecen áreas de lenguaje, psicomotricidad, habilidades sociales, etc. En este sentido se considera relevante que en el CAMP se brinde la posibilidad de crecimiento tanto al personal profesionalista como a las maestras que tienen nivel técnico.

El CAMP es de los pocos centros que ofrece una alternativa para enriquecer la vinculación escuela-hogar, esta se refiere a que es de puertas abiertas, lo cual es favorecido por el hecho de estar en el mismo campus que las mamás, en concreto se refiere a que las mamás tienen la posibilidad de interactuar y atender a sus hijos a lo largo del día, en los momentos en los que no interfiera con su actividad laboral. En cada caso, las mamás organizan sus actividades de tal forma que pueden interactuar por lo menos en alguna de las actividades de la rutina, así como asistir a los niños cuando les corresponde el cambio de pañal o ir al baño en el caso de los niños y niñas más grandes. Esto posibilita también que ocasionalmente las mamás y papás que asisten, planeen actividades para llevarlas a cabo en las salas de sus hijos.

En el caso concreto de los bebés más pequeños, las mamás que en ese momento amamantan a su hijo(a) tienen la ventaja de continuar haciéndolo ya que cuentan con un espacio especialmente destinado para ello.

En el CAMP-CCM existen 4 salas (se denomina de esta forma a los salones o aulas) en las cuales se brinda atención a los niños, estas son: Lactantes 1, en la cual están los bebés más pequeños, es decir los que tienen 43 días de nacidos y hasta 8 o 10 meses de edad. En Lactantes 2 están los bebés que ya se desplazan gateando, es decir aproximadamente de los 9 o 10 meses y hasta el año y medio, la siguiente sala es la de Maternal 1, en la cual están niños y niñas de año y medio hasta 2 años y medio y finalmente está la sala de Maternal 2 en la que están los niños que tienen entre 2 años y medio y hasta los 4 años de edad.

El momento de transición se define a partir de características muy específicas de desarrollo más que por la edad, ya que por ejemplo de la sala de Lactantes 1 a la 2 pasan los bebés que ya son capaces de desplazarse por sí mismos, puede ser gateando o empujándose con las piernas. De la sala de Lactantes 2 a Maternal 1 transitan los niños y niñas que tienen la marcha bien establecida, además de otras conductas que indiquen autonomía (inclinación por sostener y usar la cuchara solos, necesidades distintas a las de la sala, etc.), en el caso de la transición de Maternal 1 a Maternal 2, un aspecto importante es que los niños y niñas controlen esfínteres, es decir que sean capaces de avisar que quieren ir al baño y dar a conocer diversas necesidades de manera verbal o no verbal. Los niños que egresan de Maternal 2, lo hacen a partir de que cumplen 4 años, aunque se considera la posibilidad de permanecer hasta que tienen 4 años 3 meses como máximo.

Debido a que se cubren las necesidades del personal de tiempo completo tanto docente como administrativo, el CAMP tiene un horario de atención de 8 a 5 de la tarde con una tolerancia para que las mamás tengan la posibilidad de llegar a sus lugares de trabajo a las 8 de la mañana y llegar por sus hijos a las 5:15 de la tarde. El CAMP no funciona a partir del calendario escolar, por lo que ofrece un servicio continuo e ininterrumpido durante todo el año,

exceptuando los periodos vacacionales marcados por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Para comprender el periodo de desarrollo por el cual transitan los niños durante su estancia en el CAMP-CCM, en el siguiente apartado se describen las características de desarrollo más importantes en los niños menores de 4 años.

## **2.6 Desarrollo del niño de 0 a 4 años**

Cuando se habla acerca de la educación de los bebés y niños pequeños, es necesario acotar la edad a la cual se está haciendo referencia, en el caso de este proyecto, se documentó el desarrollo del bebé desde los 43 días de nacidos hasta niños y niñas de 4 años de edad, por ser la edad que comprende la atención en el Centro de Apoyo a la Mujer Profesional (CAMP). Es importante mencionar que el desarrollo del bebé y el niño no es fragmentado, más bien se da de manera integral, pues necesariamente factores motrices afectan el aspecto cognitivo, aspectos afectivos tienen relación con algunos motrices también y así la interrelación se da en las diferentes áreas de desarrollo.

De acuerdo con la teoría de Piaget (Labinowicz, 1987) el desarrollo cognoscitivo se clasifica en 4 grandes periodos, el sensoriomotor, que va del nacimiento a los 2 años de edad, el preoperatorio, que comprende edades de 2 a 7 años, a estos dos grandes periodos Piaget los reconocía como Periodos preparatorios, prelógicos. Los siguientes periodos se refieren a las operaciones concretas, que va de los 7 a los 11 años y por último las operaciones formales que comprende una edad de 11 a 15 años. A fin de abarcar la etapa de los 0 a los 4 años sólo se describen en esta investigación el periodo sensoriomotor y el preoperatorio, además de otras características de la edad que son importantes en el desarrollo infantil.

### **2.6.1 Desarrollo del niño de 0 a 12 meses**

De 0 a 2 meses de edad, a partir de los reflejos, los bebés se convierten en grandes exploradores del ambiente, algunos movimientos casuales le producen resultados interesantes, los bebés comúnmente intentan repetir la acción, después de rechazar información muy valiosa.

En este periodo el niño no va a mirar hacia un objeto o persona que desaparezca, ya que al ir a otro estímulo, se olvida del primero. A esto se le llama permanencia de objeto, la cual en este periodo aún no desarrolla (Labinowicz, 1987).

El mundo del niño se limita a sí mismo y a sus acciones. En esta etapa desarrolla la capacidad de seguir con la vista cualquier objeto en movimiento, pero cuando el objeto desaparece, continúa mirando en dirección al mismo, dando la impresión de que espera que reaparezca de nuevo. Los niños ejercitan su reflejo para agarrar las cosas y manipular los objetos que se encuentran a su alrededor, cuando ya son capaces de gatear, esto les brinda una oportunidad única para explorar ya que pueden ampliar su actividad y conocer otros horizontes. Algunas acciones que hasta hace dos meses se repetían accidentalmente, ahora ya son conductas que repite porque le interesa, sin embargo aún no es capaz de inventar nuevos patrones de conducta (Delval, 1994).

Después aproximadamente a los 6 meses, los bebés son capaces de anticipar el lugar donde caerán los objetos que son arrojados (aunque debe ser el mismo, ya que si se los cambian, no lo buscará), para después buscar el lugar de donde fue lanzado.

De acuerdo con Evans e Ilfeld (1992) los bebés recién nacidos nacen equipados con reflejos, algunos de los cuales les permiten sobrevivir, como lo es el de succión, esto lo hace el bebé no sólo porque está hambriento, sino porque esta preparado para hacerlo. Otro reflejo importante es el de prensión, el cual suele ser tan fuerte que si se sostiene con sus manitas, el bebé puede quedar en posición de sentado.

El hecho de desarrollar una relación de apoyo y confianza con los adultos es crucial, para lograr esto, es necesario estar dispuesto a dar y recibir, el bebé llora y espera que los

adultos respondan a su llanto. Durante el primer mes de vida, el bebé reconoce a la persona que lo cuida, sin embargo si son dos, las reconocerá a ambas, el niño responde tanto a la voz de quien le cuida como a la mirada.

De los 4 a los 8 meses, en referencia al área motriz, el bebé es capaz de ejercitar el reflejo de prensión, lo cual le ayuda a manipular los objetos que tiene a su alcance, desarrollando de esta forma la coordinación visomotriz. Algunas acciones que se dieron de manera accidental, el bebé tiende a repetir las para hacer que ocurran de manera intencional.

En esta etapa algunos bebés empiezan a desplazarse, ya sea gateando o reptando, esto le brinda una mayor opción de movimiento e iniciativa para iniciar alguna acción.

La exploración de objetos conduce a los bebés a conocer sus características y reconocer los objetos que no son visibles, buscándolos activamente (Labinowicz, 1987). En cuanto al desarrollo motriz, aproximadamente a los 5 a 6 meses, el bebé es capaz de quedarse sentado, a veces sin ayuda, mantiene firme la cabeza, es decir en muy poco tiempo el bebé es capaz de mover al mismo tiempo los dos lados de su cuerpo. Estas características motrices conducen al bebé a realizar una exploración activa del mundo.

Los bebés en esta etapa se observan al espejo e incluso se inclinan para tener una perspectiva distinta. Esto da la pauta para que se perciba como alguien separado de los otros.

En el aspecto social, el bebé en esta etapa se comunica a través de gestos y miradas, aunque también el tacto y el abrazo son fundamentales. El llanto es cada vez más diferenciado, empieza también a comunicarse mediante gorjeos o balbuceos (Evans e Ilfeld, 1992).

En esta etapa el bebé ya puede buscar objetos que están ocultos, sin embargo debe encontrarlos en el mismo lugar, de lo contrario no lo encontrará. De los 8 a los 12 meses, en el aspecto motriz, es capaz de gatear y trepar, lo cual constituye un inicio para la capacidad de elección respecto de donde se quiere ir o con que juguete lo prefiere hacer (Papalia y Wendkos, 1998).



También constituye una etapa de contrastes, ya que por un lado se siente satisfecho por desplazarse solo, sin embargo también se frustra a causa de sus limitaciones físicas. En esta etapa los bebés son muy activos, es común que cuando llega un objeto a sus manos, desea explorarlo, por lo que los agarran, chupan, y avientan.

Respecto al ámbito social, los bebés se vuelven cada vez más sociables, pueden iniciar juegos e incluso avisar si desean continuar con los mismos. En esta etapa, ya identifican personas conocidas y no conocidas, los bebés no se sienten a gusto con personas extrañas y lejos de sus padres (Delval, 1994).

### **2.6.2 Desarrollo del niño de 12 a 24 meses**

En esta etapa, el niño ya no tiene el mismo patrón para la misma conducta, ya que ejercita varios para poner a funcionar, puede por ejemplo tirar objetos para explorar la caída de los mismos. En esta etapa cuando se esconde un objeto, lo busca en el último lugar donde lo observó, la permanencia de objeto es real, cuando todos los desplazamientos son visibles. La experimentación que realiza con los objetos lo lleva a descubrir nuevas maneras de alcanzar un objetivo. Por otro lado también, son capaces de aprender mediante el ensayo y el error y practicas durante 30 minutos o más (Labinowicz; 1987).

El tener la posibilidad de caminar o desplazarse apoyándose de objetos, amplía las posibilidades de exploración de su medio, sin embargo para llegar a tener una marcha firme, algunos niños requieren practicar el equilibrio por mucho tiempo, para otros esto es cuestión de horas (Evans e Ilfeld; 1992). Debido a esta nueva habilidad adquirida, algunos niños que ya caminan, algunas veces no quieren flexionar las piernas e insisten en pararse.

En esta etapa los niños y niñas, son capaces de formar una imagen completa de lo que hay en una habitación y a partir de esto elegir hacia donde dirigirse y que objetos resultan de su interés. También aprender a hacer funcionar las cosas, empuja y jala objetos, guarda cosas e

incluso las tira en los botes de basura, es decir comienza a poner en práctica conceptos espaciales importantes.

La imitación es una actividad recurrente en esta etapa, reproducen acciones y las recuerdan aún después, lo cual refiere que los niños en esta etapa son capaces de recordar y ubicar las acciones de acuerdo a las diferentes situaciones, esto constituye un paso importante para el razonamiento y pensamiento.

Respecto al lenguaje, los niños son capaces de comprender aún más de lo que pueden producir, es decir entienden instrucciones sencillas sin dificultad. Participa en conversaciones y de hecho ha interiorizado la comunicación bidireccional, ya que si la madre le habla el bebé guarda silencio y cuando ella guarda silencio, el bebé habla. El balbuceo se convierte ya en palabras que tienen la intención clara de nombrar algo, es decir utiliza el mismo sonido para identificar las cosas (Evans e Ilfeld; 1992).

Es una etapa caracterizada también por el hecho de que los bebés dicen “no”, lo cual constituye un forma de dar a conocer su individualidad, se negará por ejemplo a que le cambien el pañal o a tomar la siesta.

En esta edad los niños y niñas ya tienen el concepto de la permanencia de objeto y aunque un objeto se les pierda de vista ellos saben que está ahí y lo buscan hasta encontrarlo.

Esta es una etapa de aprendizaje acelerado para los niños, cada semana aprenden algo nuevo, de hecho muchos niños y niñas son capaces de hacer solos muchas cosas, lo cual los hace sentir orgullosos. Sin embargo en la misma medida que demuestran independencia, demandan cariño de las personas que lo cuidan.

Desarrolla también la coordinación visomotora, que lo conduce a formar torres con cubos, quitar la envoltura de paquetes, desenrollar el papel de baño, e incluso hacer garabatos, entre otras muchas habilidades (Papalia y Wendkos, 1998).

Comienza a ejercer cierto control sobre su cuerpo, percibiendo por ejemplo que ya hizo pipí o popó, lo cual indica que aproximadamente a los 24 meses ya puede iniciar el programa para controlar esfínteres.

Se percibe en el niño una motivación intrínseca notable que lo conduce a iniciar actividades diversas, por lo que un ambiente propicio debe ofrecerle la oportunidad de exploración y juego activos.

Los niños de esta edad ya son capaces de formar imágenes mentales, por lo que un pedazo de madera puede hacer las veces de teléfono y el niño decide hablar con su mamá, es decir cualquier objeto puede cumplir la función que él ya conoce. Los niños adquieren la noción de tiempo por lo que el mundo es cada vez más predecible, esto es evidente cuando anticipan acciones, es decir observan que el adulto se dirige a la puerta y ellos son capaces de tomar su suéter e ir tras él (Labinowicz, 1987).

Respecto al lenguaje, el niño ya adquirió un repertorio de lenguaje amplio, siendo capaz de decir palabras y responder a indicaciones sencillas, además cada día aprende palabras nuevas que las adopta en su repertorio de lenguaje. Se involucran en actividades que tienen relación con la lengua escrita como la lectura de cuentos y en esa medida introyectan la intención del lenguaje que es comunicar.

Respecto al área social, cada vez más reclama que se respeten sus decisiones y deseos, casi siempre quiere hacer las cosas por sí mismo, por lo que es común escuchar “yo solo”, esto se intensifica cuando son capaces de dominar ciertas actividades. Es común que los niños quieran una rutina estable, pues de esta forma tienen cierto control. En esta etapa son comunes los berrinches, lo cual es una constancia de su necesidad de controlar (Evans e Ilfeld, 1992).

Adquiere un sentido social importante, se vuelve más sociable, su interacción es cada vez mayor con la gente que está cerca de él, y con los niños y niñas de su edad se divierte compartiendo juegos.

### **2.6.3 Desarrollo del niño de 24 a 48 meses**

En esta etapa, las acciones se hacen internas a medida que pueden representar un objeto, por medio de una imagen mental o de una palabra (Labinowicz, 1987), esta acción lleva al niño a liberarse del presente, pues la reconstrucción del pasado y la elaboración del futuro son posibles gracias a la representación mental.

Además de la representación existe otro componente importante en esta etapa que se refiere a la imitación diferida, esta se refiere a que los niños son capaces de imitar una acción aunque no tengan el modelo presente. Esto se da de tal forma que el niño imita la acción desde los esquemas que posee, por lo que en muchas ocasiones la imitación no es exacta. Aparece también el juego simbólico, en el cual los niños imitan su propia conducta y a partir de un objeto simulan dormir o comer cuando sostienen un plato vacío.

Otro componente en la representación simbólica es el lenguaje, el cual surge de las estructuras senso-motoras y se relaciona con los demás procesos de representación. Labinowicz (1987, p. 70) menciona que si bien “la acción física está limitada al espacio y tiempo inmediatos, el lenguaje libera al pensamiento de lo inmediato y le permite extenderse en el tiempo y el espacio”. Esto conduce al niño a evocar imágenes sin la necesidad de tenerlas presentes y a relacionar lo que está viendo en ese momento con lo que ya sabe, esto le brinda muchas posibilidades de aprendizaje. En esta etapa el niño quiere hacer muchas más cosas, de las que es capaz de hacer, y es por esta razón que de manera frecuente se frustra. También es común que ponga a prueba las reacciones de las personas que están cerca de él, lo cual en ocasiones hace perder la paciencia de los adultos.

En cuanto al desarrollo motriz, es capaz de caminar, correr, saltar, usa las manos con habilidad y cada vez es más capaz de dominar movimientos que implican precisión como son desvestirse, usar la cuchara, armar un rompecabezas, insertar figuras pequeñas en un tablero.

La forma de entender el funcionamiento de las cosas es a través de la práctica (Evans e Ilfeld, 1992).

Respecto al lenguaje es la etapa de los “porqués”, la cual no sólo le sirve para conocer elementos del ambiente sino para mantener la conversación. Es común que los niños quieran expresar muchas cosas y en ocasiones el lenguaje no es tan claro y se sienten frustrados cuando las personas cercanas no le entienden.

Tiene periodos de atención cada vez más largos, que lo conducen a explorar más detenidamente los materiales con los que juega. Se encuentra más interesado en jugar que en seguir las reglas o ver el producto de su trabajo terminado.

Respecto al desarrollo social, la recién adquirida independencia lo llevan a querer hacer todo por sí mismo, lo cual es algo que lo hace sentir orgulloso, pero en ocasiones para el adulto que tiene prisa esto puede ser desesperante.

Un aspecto relevante en esta etapa es el desarrollo de la autorregulación o autocontrol versus la regulación o control externo, de acuerdo con Erikson (1950, citado en Papalia, D. y Wendkos, S., 1998) los niños comienzan a confiar en su propio discernimiento y sustituirlo por el de sus padres, a este surgimiento lo refirió como virtud de la voluntad, entrando en una etapa de negativismo evidente.

A los 3 años, los niños ya son capaces de caminar alrededor de una línea dibujada en el piso, lanzar objetos, subir escaleras alternando los pies, saltar con un pie; estas conductas son posibles debido a que la corteza cerebral está mejor desarrollada, lo cual lleva a los niños a lograr una coordinación entre lo que quieren y pueden hacer.

Respecto al lenguaje, si bien los niños de 2 años usan más de 250 palabras en promedio, los de 5 años ya adquirieron un total de 2,000 palabras (Anglin, 1993, citado por Littlefield & Cook, 2005).

En esta etapa es común que los niños se involucren en juegos de fantasía, por lo que juegan a ser superhéroes. Algo que distingue esta etapa es el egocentrismo, lo cual se refiere

(Littlefield & Cook, 2005) a que los niños no tiene habilidad para ver otra perspectiva que no sea la suya.

Para que el aprendizaje y la enseñanza sean efectivos, es necesario que los maestros pongan en práctica estrategias muy definidas, a continuación se describen las estrategias de enseñanza, es decir la forma en la que el adulto brinda las ayudas necesarias para que el aprendizaje sea una realidad. También se dan a conocer las estrategias de apoyo propuestas por el Currículum de High Scope que constituyen el objetivo central de esta investigación.

## **2.7 Estrategias de enseñanza y aprendizaje**

En este apartado se revisará lo que se refiere a las estrategias de enseñanza para el aprendizaje, pues a partir de entender la función del maestro, se identificarán las herramientas que son indispensables para conducir la enseñanza en forma significativa para los alumnos.

Antes de entrar de lleno a las estrategias es importante reconocer que la tarea que debe proporcionar el profesor al alumno es trascendente, ya que como menciona Pozo (2001, p. 208) deben prestar a los aprendices

“su conciencia de las tareas, de modo que al principio les impliquen en realizar tareas bajo su directa supervisión para de modo gradual, ir transfiriendo el control de las mismas a los propios aprendices, que se irían haciendo paulatinamente conscientes de sus propios procesos y productos de aprendizaje ”.

Este andamiaje que menciona el autor surge de la idea de Vigotsky (1979) que sugiere que se debe ceder el control de las tareas al aprendiz, las estrategias se refieren a aquellas ayudas que se les dan desde afuera a los alumnos para que el aprendizaje se facilite, por eso le corresponde a los maestros proporcionarlas, puede ser a través de diversos medios, materiales, software, etc.(Díaz-Barriga, F. y Hernández, R.; 2002).

De acuerdo con Mayor, Suengas y González (1995, p. 29) el término estrategia tiene relación con la palabra “táctica”, “destreza”, “estilo”, orientación” y “proceso”, es decir la forma en la que se presenta algo.

Es importante mencionar que tanto las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje van de la mano para que sea efectiva la promoción de aprendizaje, de hecho cuando se plantean las mismas se parte de la idea de que el alumno no es receptor de información, sino una persona capaz de comprender y asimilar el aprendizaje para darle un sentido propio, así mismo el profesor se convierte en un agente de cambio y no se plantea como poseedor de la verdad.

Como mencionan Díaz-Barriga y Hernández (2002; p. 140) la enseñanza es “una auténtica creación”, ya que aún cuando se trabaje con un mismo grupo, nunca se dan los mismos aprendizajes, siendo necesario adecuar los contenidos al momento en el que se desarrolla el acto educativo. Por lo tanto no es posible concebir que exista una manera de enseñar única e infalible para todos los grupos que el maestro conduzca.

### **2.7.1 Estrategias de enseñanza**

De acuerdo con Mayer, et. al. (1984, citados por Díaz-Barriga y Hernández; 2002) las estrategias de enseñanza son “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (p. 141), y se deben retomar considerando las siguientes 5 características:

- 1) Características de los aprendices (nivel de desarrollo, conocimientos previos, motivación para el aprendizaje, etc.).
- 2) Dominio del conocimiento en general y del contenido educativo.
- 3) La meta que se quiere lograr y las habilidades cognitivas que el alumno debe poner en marcha para desarrollarlas.
- 4) Vigilancia estrecha del proceso de enseñanza y del aprendizaje del alumno y su progreso.
- 5) Determinación del contexto intersubjetivo, es decir el conocimiento ya compartido por los alumnos.

La forma en la que se presenta la enseñanza determina en gran medida el logro intelectual de los alumnos, sin embargo existe también un peso importante para el uso de las estrategias de aprendizaje, ya que no todo debe depender del maestro.

### **2.7.2 Estrategias de aprendizaje**

Paralelamente, las estrategias de aprendizaje son procedimientos que emplea el aprendiz como instrumentos para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz-Barriga, et. al., 1986, citados en Díaz-Barriga y Hernández; 2002). No se reconoce un estadio o etapa en la que surgen las estrategias cognitivas, aunque algunas pueden aparecer a edades tempranas, es evidente que los procesos de motivación influyen en el aprendizaje, por lo que se reconoce la importancia de procesos anteriores y los procesos asociados con ellos. De acuerdo con los autores, las estrategias de apoyo se ubicarían exactamente en ese espacio, ya que conducen al alumno a mantenerse alerta para el aprendizaje y se incluye en éstas “estrategias que favorecen la motivación, concentración, para reducir la ansiedad, para dirigirse a la tarea y para organizar el tiempo de estudio” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 238). El objetivo de las mismas es mejorar el nivel cognitivo del alumno, de acuerdo con Mayor, Suengas y González (1995) las estrategias de apoyo pretenden crear un clima idóneo para “conformar objetivos y metas, concentrar la atención y controlar el proceso de aprendizaje” (p. 30 ).

De acuerdo con González y Flores (1999) el objetivo de las estrategias de aprendizaje es afectar el estado emocional y afectivo y la forma en que el aprendiz selecciona, adquiere, organiza o integra nuevo conocimiento.

### **2.7.3 Estrategias de apoyo del adulto en el Currículum de High Scope**

En relación con las estrategias de aprendizaje y enseñanza, en el caso del Currículum High Scope, el papel del maestro (Barocio, 2002) consiste precisamente en compartir con el niño la iniciación de experiencias de aprendizaje y ceder el control que percibe en el proceso,



para que de esta forma se estimule el desarrollo de la autonomía del niño. Esto se logra a partir de ayudar al alumno a crear el conocimiento, proporcionándole el apoyo indispensable para lograr que finalmente el alumno solucione problemas, resuelva conflictos, sea independiente, curioso y use la iniciativa.

Como menciona Barocio (2002), el maestro que trabaja en este programa se cuestiona frecuentemente qué hacer para extender las ideas que surgen en los niños y enriquecerlas. Es precisamente en este punto que es importante mencionar las estrategias de apoyo que propone el Currículum de High Scope para hacer que esto suceda con los niños y niñas de los diferentes centros. A continuación se dan a conocer las mismas, así como los elementos más importantes para su puesta en práctica.

#### **2.7.4 Elementos de la interacción adulto-niño**

En un escenario de aprendizaje activo (Hohmann y Weikart, 2002), los niños tienen la oportunidad de manipular materiales, hacer elecciones, planear, tomar decisiones, tener iniciativa, hablar, reflexionar y contar con el apoyo del adulto y compañeros cuando lo requiera. Para que esto sea una realidad, es necesario que el apoyo del adulto cuide los siguientes elementos: compartir el control, enfocarse en las fortalezas de los niños, la formación de relaciones auténticas, el apoyo al juego de los niños y la adopción de un método de solución de conflictos sociales.

- 1) Compartir el control, se refiere a que exista una relación de confianza y respeto, así como de retroalimentación, desde una edad temprana aprenden que no deben esperar para que las cosas sucedan ya que ellos pueden influir positivamente para hacer que sucedan. En este sentido es importante prestar atención a los indicios que proporcionan los niños cuando están involucrados en todas las actividades de la rutina, también participar con los niños en sus propios términos, aprender de ellos y cederles el control de

manera conciente, es decir el adulto no sólo se centra en preguntar, también parafrasea o reconoce la expresión del niño en el momento.

- 2) Enfoque en las fortalezas de los niños, cuando el adulto observa a los niños en forma cotidiana se da cuenta de lo que son capaces de hacer, es decir puede detectar las fortalezas, para esto es preciso que el adulto que lo apoya considere las situaciones desde la perspectiva del niño; otro aspecto que es común es compartir con los padres de familia las debilidades es decir comentar los aspectos en los cuales el niño no se muestra competente, por eso es necesario enfocar las fortalezas para que los padres también se muestren sensibles a las mismas. De hecho, observar las fortalezas a lo largo de la rutina diaria, constituye también un punto de arranque para la planeación.
- 3) Formación de relaciones auténticas con los niños, debido a que el aprendizaje se da comúnmente en un ambiente social, la interacción que tenga el adulto ejerce una influencia importante, por ende es necesario que comparta con los niños los aspectos más genuinos. En este sentido, el adulto sabe que las interacciones que establece contribuyen a la formación de la seguridad, confianza, autonomía y empatía de los niños (Homann y Weikart, 2002), al tener esta claridad conoce las implicaciones de los comentarios con los niños, así como de sus actitudes. En un escenario High Scope, el adulto responde con respeto a los intereses de los niños, tal vez una de las implicaciones más importante la constituya el hecho de que brinda la retroalimentación específica, más allá del elogio y hace preguntas y responde a los niños con sinceridad.
- 4) Compromiso de apoyar el juego del niño, en los niños y niñas el juego es una actividad básica en sus vidas, a través del mismo los niños construyen

un significado de lo que son, en este sentido el adulto debe estar alerta para comprender la complejidad del juego de los niños, participar a su nivel, entender que al representar situaciones de sus vidas, los pequeños proporcionan información acerca de su familia. Al jugar, el adulto se compromete a respetar el juego y las reglas del mismo, sin interferir.

- 5) Adopción de un sistema para la solución de conflictos sociales, este método constituye una estrategia a largo plazo para ser usada con niños desde que están en etapa maternal. En primer lugar consiste en detener la conducta agresiva, después alentar a los niños a hablar el uno con el otro, también es importante que los niños establezcan la relación entre los elementos de conducta con lo que hicieron y buscar entre los implicados posibles soluciones para que las practiquen, para posteriormente brindar el seguimiento necesario.

### **2.7.5 Estrategias de apoyo en el periodo de grupo pequeño**

A continuación se exponen las estrategias de apoyo básicas propuestas por el Currículum High Scope en distintos periodos de la rutina, en primer lugar se presenta lo referente al grupo pequeño. Son siete los elementos de la estrategia a seguir por las maestras en este sentido (Hohmann y Weikart, 2002), estas se refieren a: examinar las creencias acerca de cómo aprenden los niños, formar grupos pequeños bien balanceados, planear con anticipación el grupo pequeño, preparar el material antes de que lleguen los niños, llevar a cabo el grupo pequeño: dar el inicio, apoyar las ideas de los niños y extender el aprendizaje: la parte media y concluir el grupo pequeño: el final.

- 1) Los adultos examinan sus creencias acerca de cómo aprenden los niños en el periodo de grupo pequeño: de hecho es importante anotar que en este caso los niños son responsables de su aprendizaje, ya que ellos se comprometen con los materiales y

realizan la exploración de los mismos, de acuerdo a su nivel de desarrollo, es por esto que los niños conversan, experimentan y se involucran en la solución de problemas con materiales.

- 2) Los adultos forman grupos pequeños bien balanceados: consideran diversas características del grupo para que los niños tengan oportunidad de interactuar con niños que divergen en cuanto a las mismas. Esta conformación dura de dos a seis meses, lo cual les permite a los niños desarrollar un sentido de pertenencia con el grupo.
- 3) Los adultos planean con anticipación los grupos pequeños: la planeación la realiza el adulto a partir de varios elementos, uno de estos son los intereses observados en los niños, los materiales que son nuevos y que aún no han explorado, o experiencias clave de High Scope y tradiciones locales.
- 4) Preparar el material antes de que lleguen los niños: es necesario que el adulto reúna los materiales antes de empezar a trabajar con los niños, es indispensable que cada niño tenga un conjunto de materiales a utilizar.
- 5) Llevan a cabo el grupo pequeño: inicio, es necesario entregar a los niños los materiales en cuanto lleguen, el adulto debe hacer una breve introducción que incluya desafíos sencillos.
- 6) Apoyan las ideas de los niños y extienden el aprendizaje: parte media, esta es una parte sumamente importante, ya que de la misma depende que el aprendizaje de los niños se quede corto o se pueda extender, es necesario que el adulto se coloque al nivel físico de los niños, observe lo que hacen, escuche lo que dicen, es preciso detenerse con cada niño para ofrecer el apoyo y extensión de ideas, también es importante que imite las acciones de los niños y converse con ellos. Otro de los elementos sustantivos es alentar a los niños a desarrollar la autonomía para que intenten hacer las cosas por sí mismos y canalizarlos entre sí para que compartan

ideas. Es necesario enfatizar que al llevar a cabo los puntos anteriores el adulto debe cuidar no hacer demasiadas preguntas.

- 7) Concluir el grupo pequeño: final, en este sentido, no todos los niños terminan al mismo tiempo, aunque si es recomendable anticiparles el final del grupo pequeño, apoyar las observaciones que se den en este momento, pedir que guarden los materiales en su lugar y decirles que los materiales estarán disponibles en las áreas.

### **2.7.6 Estrategias de apoyo en el periodo de círculo**

El primer elemento a considerar en el periodo de Círculo es examinar las creencias de los adultos acerca de cómo aprenden los niños, otro elemento es que los adultos planean con anticipación las experiencias de círculo. Los adultos se preparan antes de que lleguen los niños, inician el periodo de círculo: inicio, apoyan las ideas e iniciativa de los niños: parte media y terminan el periodo de círculo: final (Hohmann y Weikart, 2002).

- 1) Examinar sus creencias acerca de cómo aprenden los niños en el periodo de círculo: en este caso el círculo represente una actividad eminentemente social, en la que además el maestro no ocupa el centro de atención, ya que todos los niños tienen oportunidad de tomar el liderazgo en la misma en algún momento.
- 2) Los adultos planean con anticipación las experiencias de círculo: la planeación gira en torno a los intereses de los niños, las experiencias clave de música y movimiento, también la planeación puede girar en torno a juegos y proyectos en colaboración o alrededor de experiencias significativas para los niños, como pueden ser las fechas importantes o tradiciones.
- 3) Los adultos se preparan para el periodo de círculo antes de que lleguen los niños: esto implica que incluso cambien las canciones para adecuarlas a los intereses y desarrollo

de los niños, es necesario que el adulto practique con anticipación lo que presentará a los niños y tenga listos los materiales para iniciar el periodo.

- 4) Los adultos inician el periodo de círculo: inicio, la idea de esta actividad es que sea algo sencillo pero atractivo para que los niños se reúnan en círculo, al principio los niños imitan al adulto. Es recomendable empezar de inmediato con los niños que ya estén reunidos, ya que los demás se integrarán en cuanto observen que la siguiente actividad ya dio inicio.
- 5) Los adultos apoyan las ideas e iniciativa de los niños: parte media, realizan una breve introducción de la actividad, se ubican al nivel físico del niño pues de esta manera los niños perciben que sus ideas son valoradas. Se debe contar con materiales para cada niño y en este momento entregárselos a todos, es preciso observar y escuchar a los niños, darle continuidad a las sugerencias y modificaciones que realizan y tal vez algo que es fundamental en este periodo es que todos los niños en algún momento asuman el liderazgo de la actividad, depende de la cantidad de los niños del grupo, si es muy numeroso, al día siguiente se da la oportunidad para que asuma el liderazgo la otra mitad. Al tomar el liderazgo, los niños perciben que sus propuestas son importantes y tomadas en cuenta.
- 6) Los adultos terminan el periodo de círculo: final, es necesario que se realice una transición a la siguiente actividad, se guarde el material y además de realice una recapitulación acerca de las propuestas hechas por los niños en la parte media del círculo (Hohmann y Weikart, 2002).

### **2.7.7 El apoyo del adulto en la Planeación-Trabajo-Recuerdo (PTR)**

El ciclo básico, es como lo dice su nombre muy importante ya que en el mismo se generan habilidades distintas a las que se desarrollan en los demás periodos de la rutina (Hohmann y Weikart, 2002), en este caso el apoyo del adulto se definirá a partir de tres momentos, la planeación, el trabajo y el recuerdo.

Primero se aborda lo que corresponde al apoyo del adulto en el momento de la planeación, en este caso, los adultos examinan sus creencias acerca de la planeación del niño y sus estilos personales de interacción, la planeación se lleva a cabo en un escenario íntimo, proporcionan materiales y experiencias que mantienen el interés de los niños y finalmente conversan en forma individual con los niños acerca de sus planes.

#### **2.7.7.1 El apoyo del adulto durante la planeación**

- 1) Los adultos analizan sus creencias acerca de la planeación del niño y sus estilos de interacción: es necesario que los adultos que apoyan hagan conscientes sus pensamientos acerca de este periodo para que de esta forma el proceso no se vea afectado tanto por su forma de interactuar con los niños como con la creencia de si son o no capaces de planear.
- 2) Los adultos planean en un espacio íntimo: es decir, el lugar debe facilitar conversaciones íntimas con los niños, es conveniente realizar la planeación con un mismo grupo, además se debe considerar planear en un lugar en que los materiales sean visibles.
- 3) Los adultos proporcionan materiales y experiencias para conservar el interés de los niños durante el periodo de planeación: finalmente la meta del adulto, es que los niños se hagan cargo del periodo de planeación.
- 4) Los adultos conversan con los niños acerca de sus planes: teniendo siempre en mente enriquecer la planeación que realiza el niño, a través de la formulación de

preguntas como ¿con qué vas a trabajar?, los adultos conversan con los niños para detectar inquietudes que pueden impedir la planeación.

- 5) Los adultos estimulan los planes de los niños: para esto es necesario que sea sensible en la forma en la que el niño se acerca al periodo de planeación, ya que algunos se muestran muy ansiosos por iniciar su plan.
- 6) Los adultos escuchan con atención las respuestas de los niños.
- 7) Los adultos conversan con los planificadores no verbales y vagos: es decir se conduce a los niños a definir algún plan aunque el niño no sea capaz de hablar, ya que en muchos casos pueden señalar o conducir al adulto al sitio donde quieren trabajar. La idea es interpretar las acciones y gestos de los niños, poner en palabras lo que observa de los niños y ofrecer opciones cuando no responden.
- 8) Los adultos conversan con los planificadores rutinarios y elaborados, esto es debido a que muchas veces el interés y enfoque se va hacia los niños no verbales, sin embargo es necesario también apoyar a los niños que realizan planeaciones elaboradas para enriquecerlas (Hohmann y Weikart, 2002).

#### **2.7.7.2 El apoyo del adulto durante el periodo de trabajo**

A continuación se describe el apoyo que el adulto brinda al momento de llevar a cabo el trabajo en el periodo planeación-trabajo-recuerdo (Hohmann y Weikart, 2002). También se mencionan los procesos implicados en este aspecto, son: los adultos examinan sus creencias acerca de cómo aprenden los niños, proporcionan lugares para el trabajo de los mismos, observan las áreas de interés, el adulto registra las observaciones, brindan apoyo y contacto físico, juegan, conversan con los niños y los alientan a resolver problemas surgidos en el juego y avisan a los mismos que el periodo ha concluido. A continuación se menciona a lo que se refiere cada uno:



- 1) Los adultos examinan sus creencias acerca de cómo aprenden los niños en el periodo de trabajo, es decir cuando consideran que los niños aprenden de una forma activa, en la interacción con personas, objetos, ideas, sucesos, etc.
- 2) Los adultos proporcionan lugares de trabajo para los niños, esto se da cuando existen las áreas de trabajo en el salón, trabajan a gusto en los mismos.
- 3) Los adultos observan las áreas de interés para saber lo que hacen los niños, verifican el avance de los planes de los niños, detona las interacciones personales y sociales, identifica diferentes tipos de juego al momento de observar a los niños e identifica las experiencias clave de High Scope que están inmersas en la planeación.
- 4) Los adultos eligen niños para observarlos, de acuerdo a lo que ha surgido en los distintos momentos de la rutina, a partir de alguna conversación o por alguna característica en especial y después registra sus observaciones.
- 5) Los adultos brindan apoyo y contacto físico, es necesario ser sensible y observador para detectar aquellos niños que requieren una atención especial para enfrentar eventos desagradables, es necesario ofrecer contacto físico para animar a los niños, también es importante ofrecer un reconocimiento sencillo, tal vez repitiendo lo que los niños dicen como una forma de dar a conocer que lo que dijeron es importante.
- 6) Los adultos participan en el juego con los niños, buscando entrar al mismo de una manera suave y respetuosa, haciéndolo al mismo nivel de los niños, otras veces es recomendable jugar en paralelo, es decir hacer lo mismo sin intervenir en el juego de los niños, es recomendable jugar como un compañero más, canalizar a un jugador con otro, sugerir nuevas ideas y ofrecer sugerencias dentro del tema del juego.
- 7) Los adultos conversan con los niños, respondiendo a las indicaciones de los niños en el intercambio, participa como un compañero más y hace preguntas divergentes, es decir, para que no sean respondidas de una sola forma.

- 8) Los adultos alientan a los niños en la solución de problemas, el adulto no se los resuelve, más bien les brindan el apoyo necesario para que valoren su esfuerzo por resolver las situaciones, ya sea problemas enfrentados con materiales o con personas.
- 9) Los adultos dan por terminado el periodo de trabajo, avisan con anticipación que el periodo está por terminar (Hohmann y Weikart, 2002).

### **2.7.7.3 El apoyo del adulto durante el periodo de recuerdo**

A continuación se exponen los elementos del apoyo del adulto en el periodo de recuerdo, dentro del ciclo, planeación-trabajo-recuerdo.

- 1) Los adultos examinan sus creencias acerca de cómo aprenden los niños en este periodo, más allá de constituirse como una rutina a seguir, tienen la oportunidad de observar su evolución a través del tiempo.
- 2) Los adultos conducen a recordar a los niños en lugares cómodos, para lo cual buscan algún espacio con estas características, procura hacerlo en pequeños grupos y aprovechar que al momento de recordar una planeación, lo hagan los demás niños que participaron en la misma.
- 3) Los adultos proporcionan materiales y experiencias para conservar el interés de los niños, hace recorridos en los lugares donde se llevo a cabo el trabajo, realiza juegos en los que intervenga el grupo para hacer el recuerdo y realiza representaciones sin palabras (dibujos, libros, etc.).
- 4) Los adultos conversan con los niños acerca de sus experiencias en el periodo de trabajo, ponen atención en los comentarios de los niños, comentan el juego de un niño, realiza preguntas abiertas, los adultos también mencionan sus observaciones acerca del periodo de trabajo para enriquecer el recuerdo de los niños, hacen preguntas que pueden ser relevantes y también están pendientes de la conexión entre el periodo de recuerdo y los planes iniciales de los niños.

Para lograr el dominio de las estrategias mencionadas, es fundamental contar con una capacitación acorde con los principios de High Scope, sin embargo también es necesario que las maestras que se comprometen en este tipo de programas, relacionen lo que hacen con lo que viven a diario, ya que en muchos casos se genera una forma distinta de concebir el desarrollo del niño y la forma de trabajar con los pequeños. Aunque es incuestionable la necesidad de una capacitación formal, también se vuelve necesario contar con un programa de apoyo permanente.

## **2.8 La formación docente**

El Centro de Desarrollo Infantil, por ser el espacio en el que se sitúan las expectativas sociales para crecer y mejorar es que el se analizará en este apartado, pues si bien tanto los directivos, como los maestros, padres de familia y alumnos, tienen incidencia para generar una solución a los problemas que surgen dentro de este ámbito, finalmente son los maestros quienes tienen que resolver lo que sucede en el aula para generar un impacto que trascienda en los alumnos (Elizondo, 2003).

Actualmente es difícil afirmar que un buen maestro tiene un buen desempeño por cubrir características específicas, sin embargo de acuerdo con Cooper (1999, citado en Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 3) se pueden identificar algunas áreas generales de competencia, de hecho la idea de este autor empata con la teoría constructivista, pues concibe que el profesor es aquel que contribuye a que el alumno construya su conocimiento y entendimiento del mundo.

Estas áreas son, por un lado contar con un conocimiento profundo acerca del aprendizaje, desarrollo y comportamiento humanos. También es importante dar a conocer los valores que se poseen y tener actitudes dentro del aula que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas positivas y genuinas. Además es preciso que el maestro domine el tema que va a enseñar, pero no basta con esto, algo que es sumamente importante es conocer y

dominar también estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno. Un último elemento se refiere a poseer un conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

La formación inicial de los profesores muchas veces cubre lo que teóricamente deben conocer, sin embargo es frecuente que esta teoría no se relacione con la práctica que finalmente va a desarrollar el maestro, teniendo un impacto fuerte en la educación que reciben los niños, adolescentes y adultos (Moral, 1998).

En este sentido es común encontrar que después de algún tiempo de llevar a cabo los elementos teóricos aprendidos en una etapa inicial, los docentes se dejan llevar más por el conocimiento empírico que por lo que dicta la teoría (López, 2005), con lo cual el maestro aporta tanto la intuición como emoción al trabajo que realiza.

Existen factores que pueden influir la manera de concebir la práctica en los profesores (Ramírez; 1998), estos van desde los tecnológicos, es decir que no cuenten con recursos suficientes y actualizados, estructurales que tienen que ver con el currículum que se siga en ese momento, psicológicos, entre los cuales se contemplan las actitudes frente a la docencia, de hecho González (citado por Ramírez, 1998) sugiere que estas actitudes frente a la docencia ejercen una influencia importante, además de las condiciones de trabajo y los incentivos, para que los maestros decidan trabajar en otras áreas distintas a la docencia.

Uno de los aspectos fundamentales que inciden en la práctica educativa tiene que ver con la capacitación que reciben los maestros, sin embargo en muchas ocasiones esta preparación está fuertemente divorciada de la realidad áulica, es decir se elabora desde un escritorio, por personas que algunas veces no han tenido la experiencia ni el acercamiento al maestro, como si los expertos estuvieran fuera del aula.

El término capacitación tiene implicaciones importantes, ya que de acuerdo con Griffin (1983, citado por Barocio, 2002) implica una carencia, algo que no se posee, por lo que en este caso es preferible hablar en términos de desarrollo e innovación o de formación docente, esto conlleva una idea de que si el maestro se quiere mantener actualizado y creativo, es necesario

que tenga una formación permanente y de hecho esto debe ser más un compromiso personal que una obligación social o profesional. En este sentido, Rosenholtz (1989, citado por Barocio, 2002) menciona que los maestros que trabajan en escuelas que son de por sí ricas en aprendizaje y desarrollo, conciben su proceso como una tarea para toda la vida, en contraste con aquellos en los que el ambiente es pobre o poco propositivo, para los cuales dominar la tarea de ser maestros era posible adquirirla después de uno o dos años.

Un elemento que puede enriquecer dicha formación es la llamada capacitación en servicio, que tiene como propósito cambiar la cultura de los adultos, de tal forma que el deseo de mejorar permea la vida en la escuela, para lo cual es necesario que el maestro tome su experiencia y sea lo suficientemente crítico para aceptar las áreas de oportunidad y buscar estrategias que le puedan ser útiles. Pero lograr un cambio en el comportamiento del maestro es un elemento que requiere tiempo y mucho apoyo (Barocio, 2002), y dado que los cursos y talleres de formación constituyen un vehículo insuficiente se debe pensar en maneras creativas de abordar esta, por eso es muy importante la acción en el aula y la reflexión sobre la práctica docente

En el siguiente apartado se abordan aspectos vinculados a la capacitación docente concretamente en lo que al Currículum de High Scope se refiere.

## **2.9 La Capacitación en el Currículum de High Scope**

Es importante mencionar la capacitación docente dentro del marco de la presente investigación debido a que las estrategias de apoyo son parte de la formación básica de las maestras que se relacionan con esta propuesta.

Los autores originales del Currículum de High Scope (Hohmann y Weikart) no hacen referencia a una propuesta de capacitación concreta, dirigiendo su atención más bien al trabajo en equipo que es deseable que se genere con las maestras dentro del aula, sin embargo

Barocio (2002) describe un programa de capacitación llevado a cabo con maestras y personal del Jardín de niños Antón S. Makarenko al momento de implementar el programa.

La primera fase de capacitación se constituyó con un seminario en el cual se daban a conocer las características generales del programa, incluyendo también la elaboración de un plan de trabajo para iniciar el arreglo del salón y la rutina diaria. Para la segunda fase se diseñó una estrategia de implementación gradual de las características más importantes del programa, basándose en tres actividades:

1. Observaciones periódicas de las maestras en el salón de clase.
2. Una reunión semanal con las maestra, una grupal mensual y una con el equipo de asesores para analizar los problemas que hubieran enfrentado en la realidad con los niños.
3. Seminarios que apoyaron la información detectada en los maestros.

Es importante considerar que el Currículum de High Scope parte de una manera diferente de concebir la enseñanza y el aprendizaje (Barocio, 2002) que brinda metas y estrategias en lugar de hablar solamente de material específico, planteando por esto retos serios para los maestros. Es un hecho que no se domina ni el contenido ni las estrategias en un solo curso, o antes de que el docente haya tenido la posibilidad de aplicarlo. En este caso se aplica lo que mencionan Sprintall y Thies-Sprintall (1983, citados en Barocio, 2002) en referencia a que el problema de la capacitación es ubicarse donde el aprendiz está y generar “interacciones que estimulen su desarrollo” (p. 51). Además es crucial que el programa de capacitación docente sea congruente con la filosofía del programa mismo, es decir que siga el ritmo de las docentes involucradas, detectar fortalezas y áreas de oportunidad, tener conocimiento de que las habilidades no se adquieren al mismo ritmo y es necesario dar tiempo para el manejo de las mismas. En esta lógica, los seminarios contemplaron los siguientes pasos:

1. Planeación basada en la evaluación de necesidades, es decir después de detectar necesidades específicas de capacitación, las personas responsables de implementar el programa, ofrecen el contenido de acuerdo a las necesidades e intereses observados.
2. Acuerdo de objetivos, al inicio de la sesión se presentaban los objetivos, con los cuales las maestras participantes podían intervenir y problematizar.
3. Presentación y discusión de las ideas centrales, en este sentido se busca la participación activa de las participantes rescatando las experiencias que tenían al implementar el Currículum.
4. Oportunidad para la práctica y aplicación, se recurrió al juego de roles, ejercicios y discusión grupal para solucionar problemas o tomar decisiones.
5. Planeación de seguimiento, a partir de lo revisado se formula un plan de seguimiento. Debido a que se considera que la implementación del programa es un proyecto a largo plazo, se plantean las siguientes actividades de soporte a la capacitación (Barocio, 2002):
  1. La observación sistemática del maestro en el salón de clase, además de recabar información acerca de la aplicación del programa se logra establecer interacción con los maestros, esto se realiza a partir de la aplicación de listas de verificación acerca de la aplicación del Currículum, como es la interacción adulto-niño, la rutina diaria, los ambientes de aprendizaje, etc., estas listas tienen una intención formativa, ya que se trata de ubicar las necesidades de capacitación para conducir a los maestros a tener un mayor grado de aplicación.
  2. Reuniones semanales de planeación con el maestro, llevadas a cabo con el personal que implementa el Currículum de High Scope, para diseñar estrategias específicas para cada maestro. Un reto importante a alcanzar (Barocio, 2002) es ser percibido como una fuente de recursos para el maestro, más que un supervisor de su trabajo.

3. Reuniones mensuales con el equipo completo, se lleva a cabo con el personal involucrado en la propuesta, surgiendo líneas generales para el mejoramiento del ambiente en general y estrategias de trabajo con los niños.
4. El uso del video, se lleva a cabo la grabación de algunos momentos de la rutina con los niños para ser analizados a la luz de los elementos que propone el Currículum y la realidad de la escuela y del aula.

En la puesta en marcha del programa High Scope en el Jardín de Niños Makarenko, la experiencia de formación docente reporta (Barocio, 2002) que el desarrollo de los profesores conlleva un cambio en la forma de pensar, sus habilidades y también en las actitudes. De acuerdo con el autor, uno de los procesos más destacados fue el de cambio que tuvieron todos los que participaron en la implantación, por un lado las maestras involucradas (se menciona en femenino dado que la totalidad de los docentes son mujeres), y también los asesores que en este caso fueron maestros de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e inclusive autoridades del Jardín de niños y de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La aplicación del currículum no se concibió como algo sencillo de adquirir, sino como un aprendizaje a largo plazo, en el que tienen relación procesos personales, de hecho Barocio (2002) menciona que “para los maestros, la tarea de aprender es más una posibilidad de solucionar problemas que de dominar procedimientos probados” (p.86).

Esto da sentido para lo que se pretende lograr en la presente investigación, ya que para lograr la aplicación de las estrategias de apoyo, es necesario revisar constantemente lo que se está haciendo en el aula, constituyéndose como un proceso permanente e inacabado.



## CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

En el presente capítulo se describe tanto el enfoque metodológico del cual partió la investigación, como el método de recolección de datos y los instrumentos que se utilizaron para conocer la información respecto a las estrategias de aprendizaje que las maestras del CAMP ponen en marcha en las actividades con los niños, así como las entrevistas a las Coordinadoras del CAMP.

Por otro lado, también se definió el universo con el cual se trabajó durante la investigación, en este caso se explican las razones por las cuales se eligen las maestras del CAMP que componen la muestra.

### 3.1 Enfoque metodológico

El enfoque utilizado en la investigación fue cualitativo ya que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2003) el propósito del mismo consistió en “reconstruir” la realidad de acuerdo a como es vivida por los actores, en este caso se intentó detectar la forma en la que las maestras llevan a cabo las estrategias de apoyo con los niños. Como refieren Taylor y Bogdan (2000) “para los investigadores cualitativos todas las perspectivas son valiosas” (p. 21), ya que se buscó contar con una descripción lo más meticulosa posible de los puntos de vista de los demás, por esto en la investigación se consideró tanto la perspectiva de las maestras que fueron observadas como la de las Coordinadoras del CAMP.

El presente se definió como un estudio descriptivo debido a que lo que se buscó fue “especificar las características” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 117) que tienen las estrategias de apoyo usadas por las maestras, para tal efecto se recolectaron datos a partir de su práctica.

Entonces se puede decir que la investigación es cualitativa, con un enfoque descriptivo y corte evaluativo, pues de acuerdo con lo que mencionan De Ketele y Rogiers (2000) este

último se define como un proceso que tiene el objetivo de detectar el desarrollo y las consecuencias de un proyecto educativo.

### **3.2 Método de recolección de datos**

A continuación se describen los métodos para la recolección de datos, describiendo la forma en la que se llevo a cabo dicho procedimiento y con qué instrumentos se realizó el mismo. Dado que el enfoque utilizado es cualitativo, se recurrió a instrumentos que permitieran revisar a profundidad el objeto de estudio.

#### **3.2.1 Instrumentos**

A fin de obtener la información necesaria, se utilizaron instrumentos diferentes, entrevistas, una dirigida a las Maestras y otra a las Coordinadoras del CAMP, un guión de observación y el análisis de documentos.

Las entrevistas que se plantearon son estructuradas, pues de acuerdo con Ander (1996) estas se realizaron a partir de una serie de preguntas previamente establecidas. Este tipo de entrevista supone un nivel de conocimiento acerca de los entrevistados, que en este caso se cumplió cabalmente debido a que se conoce a la población (maestras y Coordinadoras) a quienes se les realizó la entrevista. De acuerdo con Taylor y Bogdan (2000) las preguntas de las entrevistas son descriptivas ya que se les solicitó a las maestra y Coordinadoras del Centro, que describieran experiencias de sus vidas. En el caso de la entrevista de las maestras se incluyeron 11 preguntas (Ver Anexo 1), además de un cuadro con datos de identificación y con el objetivo de conservar el anonimato, se numeró a las maestras para identificarlas. En la entrevista para las Coordinadoras, existen 12 preguntas y datos de identificación (Ver Anexo 2), aunque en este caso se incluyeron preguntas específicas acerca del manejo de las estrategias de apoyo por parte de las maestras en general.

Por otro lado, también se recurrió a la observación que tiene como propósito comprender y explorar el proceso en el cual las maestras pusieron en marcha las estrategias de apoyo y en qué medida lo hicieron (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), esto se realizó a partir de un guión que incluyó 23 oraciones respecto a la forma en la que las maestras ejecutaron las estrategias de apoyo (Ver Anexo 3) enfocadas en 5 aspectos:

- 1) Oportunidades para la elección
- 2) Oportunidades para la autosuficiencia
- 3) Actitud de la maestra
- 4) Oportunidades para el aprendizaje activo, el lenguaje y la representación
- 5) Relación con la planeación de actividades

Además se incluyó al final un apartado de observaciones para anotar libremente situaciones que sean importantes dentro de las salas observadas.

La duración de la observación fue corta (aproximadamente de 20 minutos cada una) y focalizada, ya que se buscó observar específicamente la forma en la que las maestras llevaron a cabo las estrategias de apoyo en actividades planeadas por ellas. Las maestras no tuvieron conocimiento acerca de las oraciones a partir de las cuales se realizó la observación, esto se hizo con el objetivo de que lo observado fuera realmente lo que sucede cotidianamente en la sala.

De acuerdo con Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989, citado por Valles, 1996, p. 79) se

- “puede otorgar una categoría de científicidad a la observación si se efectúa:
- Orientándola y enfocándola a un objetivo concreto de investigación.
  - Planificándola sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas.
  - Controlándola y relacionándola con proposiciones.
  - Sometiéndola a controles de veracidad y objetividad”.

Para el análisis de documentos se consideraron dos tipos de documentos que utilizan de manera cotidiana las maestras, una es la planeación de actividades, que en el caso de las maestras elegidas es de 2 periodos por día (Grupo pequeño y Círculo) y por otro lado también fue importante el registro anecdótico, el cual consistió en una serie de tablas que se organizan de acuerdo a las experiencias clave que son la guía de las acciones en la metodología de High Scope, en este sentido se evaluó si las maestras tomaron diariamente anécdotas de los niños que tienen asignados, la cual también es una estrategia que funciona tanto para la planeación como para la evaluación del niño. Debido a que la planeación se realiza diariamente en el CAMP, la toma de anécdotas le ofrece a las maestras un insumo básico ya que este documento lo elaboran a partir de lo que observan en los niños, tanto necesidades, como intereses.

El Registro de observación del niño es un documento que elaboran las maestras y en el que describen las fortalezas observadas en un periodo de observación de por lo menos tres meses, lo que da sustento al mismo son las anécdotas que registran las maestras, ya que por ejemplo cuando describen el área de movimiento, las anécdotas que versan al respecto aportan claridad al proceso en el cual se encuentra cada niño.

De acuerdo con Moliner (1984, citado por Valles, 1999) el verbo documentarse se define de la siguiente manera: instruirse sobre algo antes de tratarlo o escribir sobre ello, de hecho esta definición se ajusta con lo que se pretende hacer en esta investigación, la cual consiste en justificar o acreditar los análisis e interpretaciones que puedan surgir de los instrumentos.

### **3.2.2 Procedimiento**

Para la selección de instrumentos se consideraron aquellos que resultan ser los más acordes ya que por un lado para conocer de qué forma las maestras ponen en práctica las estrategias, se utilizó el guión de observación pues de esta forma se puede verificar en la práctica misma la medida en que lo hacen.

Para elaborar el guión de observación se revisó un documento de High Scope (Barocio, 2002) el cual se denomina lista de verificación para la observación de la interacción del maestro, en la misma se incluyen 23 oraciones que tienen relación con diversos aspectos de la interacción que se da en la sala y van desde las no verbales, verbales y otras que implican contacto físico con los niños. El guión de observación ofrece la posibilidad de observar a las maestras en la práctica cotidiana, sin embargo también es necesario indagar con las maestras diversos aspectos de su labor.

A fin de conocer la percepción de las maestras y coordinadoras tanto de su propio trabajo como de sus necesidades de capacitación, las entrevistas son un instrumento útil, para la elaboración de las preguntas se tomaron en cuenta las oraciones del guión de observación, incluyendo además otras preguntas relacionadas con la formación profesional y su percepción respecto a las áreas en las que se consideran fuertes en cuanto a las estrategias y las áreas de mejora.

También se realizó una revisión de documentos, a partir de la planeación de actividades que realizan a diario las maestras y considerándose un instrumento que es básico tanto para realizar dicha planeación como para la evaluación del desarrollo de los niños y que se refiere al registro de anécdotas.

Para la validación de los instrumentos, se realizó una prueba piloto, aplicando entrevistas a las maestras y a la Coordinadora, así mismo se llevó a cabo el registro de observación de una actividad con las maestras.

Los resultados arrojados por la prueba piloto condujeron a afinar las preguntas, de hecho se eliminaron algunas que en la entrevista de las maestras (Ver Anexo 1) repetían la información y se anexaron algunas oraciones en el guión de observación (Ver Anexo 3) para enriquecer la información cotejada.

En el mes de julio y agosto se llevo a cabo la aplicación de las entrevistas y del guión de observación, así como el análisis de documentos. La entrevista se realizó, utilizando como

instrumento tecnológico la grabadora. Para el análisis de resultados se recurrió a la triangulación de la información para de esta forma contar con un panorama más completo de la realidad educativa. De acuerdo con Denzin (1978) y Patton (1980) (citados en Taylor y Bogdan, 2000) la triangulación se refiere a la combinación en un estudio de distintas fuentes de datos, este análisis tiene el objetivo de “obtener una comprensión profunda y clara del escenario y de las personas estudiados” (p.92). La triangulación se concibe como una forma de evitar las posibles tendencias del investigador, confrontando para esto información de distintas personas o incluso documentos.

### **3.3 Definición del universo**

El escenario que se plantea para realizar la investigación fue el Centro de Apoyo a la Mujer Profesional (CAMP) del Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México, que es un Centro que atiende niños menores de 4 años de edad. La plantilla de maestras está conformada por un total de 12 docentes, 5 de las cuales son profesionistas, 3 con formación como Psicólogas y 2 como Pedagogas y 7 asistentes educativas.

Del total de maestras se realizó la observación con 8 de ellas de las salas de Lactantes 2 y maternal 1 y 2, debido a que trabajan con niños de 10 meses a niños de 4 años de edad. No se realizó la observación en la sala de Lactantes 1 ya que las estrategias de apoyo no son tan evidentes pues la conforman bebés desde 43 días de nacidos y hasta 9 meses de edad. Se puede afirmar por lo tanto que la muestra es por criterios, como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2003), pues lo que se pretende es seleccionar sujetos de un grupo social porque tienen uno o varios atributos que ayudan a desarrollar una teoría.

En el caso de las coordinadoras, se realizó la entrevista a 2 de ellas. Por lo tanto se considera valiosa la información que proporcionaron tanto la coordinadora, Responsable del centro (quien funge como Directora del CAMP, aunque no tiene dicho nombramiento) y por otro lado la coordinadora administrativa, quien a pesar de desempeñar funciones de este tipo, se

involucra en las actividades de las salas y de hecho hasta hace 2 años formaba parte de la planta docente.

## CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El presente trabajo es un estudio cualitativo, por lo que los resultados y la presentación de los mismos parten de la idea de que al formar categorías es posible organizar la información de tal manera que los resultados conduzcan a explicar la situación bajo estudio desde diversas perspectivas. En el caso de los resultados presentados a continuación, se formaron categorías a partir de cada uno de los instrumentos utilizados, es decir, entrevistas, guión de observación y revisión documental. Después, la información se trianguló (Taylor y Bogdan, 2000) a fin de obtener una visión más amplia del fenómeno.

Para realizar el análisis también fue necesario regresar a las fuentes de información que en este caso fueron las maestras y Coordinadoras del Centro de Apoyo a la Mujer Profesional (CAMP), por lo que se dio lo que menciona Ruiz (1996) en el sentido de que el análisis cualitativo procede en forma cíclica y no lineal, ya que con frecuencia se vuelve a la primera fase para “reiniciar con información más rica y completa” (p. 201)

### 4.1 Presentación de resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos, en dos partes, en la primera parte se muestra la información que arroja cada uno de los instrumentos y en una segunda parte se presenta el análisis integrado de los tres tipos de documentos aplicados y revisados.

Los instrumentos aplicados fueron los siguientes:

- 1) Entrevista estructurada a maestras (Anexo 1), Coordinadora Administrativa y Responsable del Centro (Anexo 2)
- 2) Guión de observación (Anexo 3)
- 3) Análisis de documentos (planeación de actividades y registro anecdótico)



#### 4.1.2 Resultados de entrevistas

En el presente apartado se especifica el resultado de las entrevistas realizadas a las maestras de tres salas del CAMP, Lactantes 2, Maternal 1 y Maternal 2 y al final se describen los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a la Coordinadora Administrativa y Responsable del Centro.

La información de la entrevista para las maestras se presenta a partir de cuatro categorías:

- 1) Datos generales de la entrevistada
- 2) Impacto del Currículum High Scope
- 3) Empleo de las estrategias de apoyo
- 4) Necesidades de capacitación

Para la primera categoría que se refiere a los datos generales, se consideran además de los datos de identificación de la entrevista, las preguntas 1 y 2 de la misma (Ver Anexo 1), en el caso de la segunda categoría correspondiente al impacto del Currículum High Scope, se consideran las respuestas a las preguntas 3, 4, 9 y 11.

Para la tercera categoría, que se refiere al empleo de las estrategias de apoyo, se retoman las respuestas a las preguntas 5, 6, 7 y 8. La última categoría corresponde a las necesidades de capacitación que las maestras perciben a partir de su trabajo en el CAMP.

En el caso de la entrevista realizada a la Responsable del Centro y a la Coordinadora Administrativa, las categorías a partir de las cuales se va a realizar el análisis son las siguientes:

- 1) Datos generales de la entrevistada
- 2) Impacto del Currículum de High Scope
- 3) Empleo que hacen las maestras de las estrategias de apoyo
- 4) Necesidades de capacitación de las maestras

Para la primera categoría se van a considerar las preguntas 1 y 2 de la entrevista a la Coordinadora (Ver Anexo 2) además de los datos de identificación. En el caso de la segunda categoría que se refiere al impacto del Currículum High Scope, se van a incluir las respuestas a las preguntas 3, 4 y 5. La tercera categoría hace referencia al uso de las estrategias de apoyo por parte de las maestras, para realizar el análisis desde la óptica de las áreas administrativas, se van a considerar las respuestas a las preguntas 6, 7, 8, 9 y 10, la última categoría se refiere a las necesidades de capacitación que perciben las Coordinadoras para optimizar el trabajo de las maestras.

Las maestras que participaron en el estudio son en total 8, de acuerdo a su formación son 5 con carrera técnica (como asistentes educativas) y 3 con carrera profesional. A fin de conservar el anonimato se identificará a cada una con un número de acuerdo a su formación. A continuación se describen los resultados obtenidos de cada una de las entrevistas.

#### **4.1.2.1 Datos obtenidos de las maestras con formación técnica como asistentes educativas**

Maestra Asistente Educativa 1

Datos generales

La maestra trabaja en la sala de Maternal 1, tiene 8 años de experiencia en el trabajo con niños y 6 en el CAMP. Ha laborado en las 4 salas que integran el Centro, es decir, Lactantes 1, Lactantes2, Maternal 1 y Maternal 2. Menciona que siempre le llamo la atención fungir como maestra aunque se le presenta la oportunidad cuando tiene que salir de la vocacional (la cual no concluyó) y en ese lapso estudia la carrera técnica. En este momento se encuentra estudiando la Preparatoria en línea.

### Impacto del Currículum de High Scope

Al definir la niñez o al niño, ella menciona que es un ser sin malicia, con muchas ganas de hacer cosas y necesidad de explorar, pero también es un ser vulnerable. En cuanto a percibir diferencias en la forma en que aprenden los niños a partir de que conoce el Currículum de High Scope, menciona que sí, porque en este se parte de la iniciativa del niño, el adulto está más sensible y tolerante respecto a ellos, se da la oportunidad de vincularse de cerca con los papás, los espacios de aprendizaje son distintos, hay mayor apertura de los adultos, pues en el método tradicional, es más cerrado, pero se cree que eso está bien.

Lo anterior la ha llevado a cambiar su filosofía de la vida, trata de ser otra, lo ha hecho parte de sí misma, aunque constantemente se siente en un “estira y afloja”, pero percibe que ha cambiado y le puede ofrecer mejores cosas a los niños con los que trabaja. Le ha convencido tanto que su hija mayor está en una escuela en la que se lleva a cabo el Currículum High Scope. En cuanto a las expectativas de la institución respecto a su trabajo, menciona que ella cree que se espera un compromiso y trabajo en cuanto a lo que propone el Currículum High Scope, sobretodo en cuanto a sus estrategias y Filosofía.

### Empleo de las estrategias de apoyo

En lo que se refiere a las estrategias de apoyo, reconoce las siguientes:

- Observar lo que hacen los niños
- Resaltar al final lo que hicieron
- Adivinar el proceso por el que atraviesan en ese momento
- Jugar junto con ellos
- Estar a su nivel
- Hablar

Menciona que sus fortalezas en cuanto al uso de las estrategias de apoyo radican en la observación y la interacción, básicamente el ver, hacer y asociar. Refiere que ella las emplea en toda la rutina, aunque a veces afloran más en algunos periodos planeados. En relación con sus áreas de oportunidad reconoce que estriban en cuanto a:

- Dar tiempo a las respuestas de los niños
- De repente ser más juguetona
- Habla mucho
- Bajarse de nivel, ya que no siente que su apoyo sea muy fluido

#### Necesidades de capacitación

Menciona que le gustaría cursos de Superación profesional y algunos que se refieran a las etapas del pensamiento de los niños o al desarrollo cognoscitivo.

#### Maestra Asistente Educativa 2

#### Datos generales

La maestra trabaja en la sala de Maternal 1, tiene 8 años y medio de experiencia en el trabajo con niños, 5 de los cuales ha laborado en el CAMP. Ha participado en las 4 salas que integran el centro. Refiere que se le presenta la oportunidad de estar frente a un grupo de niños cuando en su comunidad hay una convocatoria para que trabaje en un Centro de Desarrollo Infantil Comunitario (financiado y apoyado por la comunidad y el DIF) después decide estudiar la carrera como Asistente Educativa que ofrece la Secretaría de Educación Pública (SEP). En este momento se encuentra iniciando la Licenciatura en Educación.

### Impacto del Currículum de High Scope

Al definir la niñez o al niño, dice que son enseñanza, ternura, alegría, movimiento constante, cuidado y amor. Respecto al hecho de percibir diferencias en la forma en que aprenden los niños a partir de que conoce el Currículum High Scope, refiere que si, por el hecho de que los niños tienen la oportunidad de explorar libremente de acuerdo a su iniciativa, va más dirigido a los niños y no al educador, lo cual demuestra que es posible ser mejores. En un sistema tradicional es diferente, como por ejemplo en los programas de la Secretaría de Educación Pública. Ella está tan convencida de que funciona que lo intenta llevar en su casa con su hijo pequeño.

En cuanto a si se ha generado en ella un cambio de actitudes, conducta o valores a partir de que conoce el Currículum High Scope, menciona que el hecho de que no tiene la verdad absoluta es importante para ella, pues con los niños aprende y más que maestra es amiga, compañera o guía, para que ellos descubran su mundo. El hecho ser mamá le ha cambiado la perspectiva en cuanto a lo que quiere que aprenda su hijo, aunque reconoce que actualmente los niños aprenden de forma distinta. En cuanto a las expectativas de la institución respecto a su trabajo, dice que ella cree que se espera eficiencia y calidad en su desempeño diario. Una entrega al 100%, sin embargo esto es lo que le gusta hacer, pues desde niña quería ser maestra.

### Empleo de las estrategias de apoyo

En relación a las estrategias de apoyo, reconoce las siguientes:

- Estar al nivel físico de los niños (de rodillas)
- Interactuar con ellos
- Poner en palabras las acciones de los niños, aunque con los que trabaja ya no es tan necesario porque ya verbalizan más
- Apoyarlos e invitarlos a que hagan cosas

Menciona que en cuanto a sus fortalezas en el uso de las estrategias de apoyo, está la interacción con los niños, acercarse a ellos, considera que es más sensible, es creativa para inducirlos a hacer cosas y conducirlos a descubrirlas. Dice que ella las emplea en todo momento, pero más en Grupo Pequeño, Periodo de elección y Círculo cuando ella los dirige. En relación con sus áreas de oportunidad reconoce las siguientes:

- Habla mucho y a veces no deja hablar a los niños
- A veces no se da el espacio para preguntar a los niños o enseñar

#### Necesidades de capacitación

Menciona que le interesan talleres de Observación o toma de anécdotas ya que dice que se pierde cosas importantes, pero toma anécdotas sobretodo en el Periodo de elección, pero en el Grupo Pequeño casi no lo hace porque no puede.

#### Maestra Asistente Educativa 3

##### Datos generales

La maestra trabaja en la sala de Maternal 2, cuenta con 4 años de experiencia en el trabajo con niños, los cuales han sido en el CAMP. Ha laborado en las salas de Lactantes 1, Maternal 1 y Maternal 2. Menciona que siempre, desde que era una niña le gustaba ser maestra, por lo que decide estudiar la preparatoria con carrera como Asistente Educativa. En este momento se encuentra iniciando la Licenciatura en Educación.

##### Impacto del Currículum de High Scope

Al definir la niñez o al niño, menciona que son exploradores, activos, con iniciativa e interés por conocer el mundo y relacionarse con los demás. Respecto a si percibe diferencias en la forma en que aprenden los niños a partir de que conoce el Currículum de High Scope, dice

que si, porque lo que le enseñaron era dirigido, no lo que uno veía de ellos, en cambio con el Currículum High Scope se planea a partir de lo que los niños ven o descubren.

En cuanto a si se ha generado en ella un cambio de actitudes, conducta o valores a partir de que conoce el Currículum High Scope, refiere que si porque al estar en una enseñanza tradicional, en el cual se da una aprendizaje dirigido, es diferente, y en el CAMP se observan los intereses de los niños para planear actividades e incluso se considera el espacio físico. En cuanto a las expectativas de la institución respecto a su trabajo, menciona que ella cree que se espera que lleve a cabo el Currículum High Scope, manejarlo muy bien, aunque reconoce que hay cosas que le faltan y necesita saber más.

#### Empleo de las estrategias de apoyo

En lo que se refiere a las estrategias de apoyo, identifica las siguientes:

- Proporcionar materiales
- Extender las ideas
- Si no pueden con algo, ayudarlo a que ellos lo resuelvan

Refiere que en cuanto a sus fortalezas en el uso de las estrategias de apoyo, se encuentra el apoyo verbal, la interacción y ayudarles a resolver conflictos. Dice que ella las emplea en toda la rutina de actividades. En relación con sus áreas de oportunidad reconoce las siguientes:

- Se le van las anécdotas, es decir no las toma
- Se le dificulta la observación, en cosas que son cotidianas
- Le cuesta trabajo el área de música, para tomar anécdotas

### Necesidades de capacitación

Dice que le gustaría conocer la propuesta del Currículum High Scope en cuanto a Matemáticas, ya que ella les da ese taller a los niños para saber como ayudarles, también le interesa una capacitación en Música ya que siente que es un área abandonada en el CAMP en general y es muy importante, reconoce que lo demás ha sido por falta de interés de ella, por no dedicarse a la lectura.

### Maestra Asistente Educativa 4

#### Datos generales

La maestra trabaja en la sala de Maternal 2, tiene 4 años y medio de experiencia en el trabajo con niños, 3 de ellos en el CAMP. Ha desarrollado su trabajo en las salas de Lactantes 1, Lactantes 2 y Maternal 2. Menciona que desde que estaba chica le gustaba jugar a las maestra, pero fue cuando nació su primer hijo que decide que debe estudiar para Asistente Educativa.

#### Impacto del Currículum de High Scope

Al especificar lo que para ella significa la niñez o el niño, menciona que es alguien especial, que necesita muchos cuidados, dice que es lo más bonito, la etapa de la niñez, igual que con los grandes (adultos) aunque estos tienen más problemas. Respecto al hecho de que percibir diferencias en la forma en que aprenden los niños a partir de que conoce el Currículum de High Scope, dice que antes trabajó en una escuela con el método tradicional, en la que los niños deben estar sentados, frente a una maestra, lo cual no le agradaba. En este sistema se trabaja de acuerdo a las necesidades de los niños y aprenden de acuerdo a lo que viven.



Respecto a si se ha generado en ella un cambio de actitudes, conducta o valores a partir de que conoce el Currículum de High Scope, refiere que le implica tener más información respecto a los niños, los toma en serio, los escucha, se pone a su nivel y aprende a conocerlos más, de hecho dice que a veces las mamás no tienen tiempo de hacer esto. En cuanto a las expectativas de la institución respecto a su trabajo, menciona que es todo lo bueno para la educación de los niños y formar niños y niñas exitosos.

#### Empleo de las estrategias de apoyo

En cuanto a las estrategias de apoyo, reconoce las siguientes:

- Estar al nivel físico de los niños
- Proporcionarles el material adecuado, atractivo e interesante
- Darles oportunidad para que lo exploren y manipulen
- Apoyar y fortalecer las ideas que surjan en ese momento

Reconoce que respecto a sus fortalezas en el uso de las estrategias de apoyo, se encuentra la estrategia para la solución de problemas, considera que la ha llevado a cabo, en ocasiones ha tenido buenos resultados y otras veces no, por otro lado, también percibe que establece límites de manera más eficiente, menciona que emplea las estrategias de apoyo durante toda la rutina de actividades. En cuanto a sus áreas de oportunidad en el empleo de estas, reconoce las siguientes:

- Le cuesta trabajo redactar las anécdotas
- En ocasiones su tono de voz es muy elevado y no adecuado para los niños

#### Necesidades de capacitación

Refiere que necesita un curso de Redacción y ortografía y un taller para mejorar la comunicación con las mamás. También le interesa capacitación respecto a Lecto-escritura para niños y Matemáticas, en el cual muestren materiales.

## Maestra Asistente Educativa 5

### Datos generales

La maestra trabaja en la sala de Maternal 2, cuenta con 4 años y medio de experiencia en el trabajo con niños, los cuales han sido en el CAMP. Ha participado en las salas de Lactantes 1, Lactantes 2 y Maternal 2. Refiere que se le da la oportunidad de enseñar y estar frente a un grupo cuando al trabajar como secretaria, se le presenta una situación personal y decide cambiar su área laboral y estudiar la carrera de Asistente Educativa que siempre había sido su interés.

### Impacto del Currículum de High Scope

Para definir la niñez o al niño, refiere que es la etapa más bonita de la vida, son una página en blanco, en la cual se define lo que quieren ser, también significan inocencia, ternura y esperanza hacia el futuro. En relación con percibir diferencias en la forma en que aprenden los niños a partir de que conoce el Currículum de High Scope, dice que aunque todos los niños tienen las mismas posibilidades, no todos tienen las mismas oportunidades, el Currículum High Scope brinda más oportunidades de aprender con gusto.

Cuando se le cuestiona si se ha generado en ella un cambio de actitudes, conducta o valores a partir de que conoce el Currículum de High Scope, menciona que da una nueva forma de vida, no sólo en el CAMP, también con la familia, porque hay que tratar de aplicar lo que se aprende. En cuanto lo que considera que son las expectativas de la institución respecto a su trabajo, refiere que se espera un trabajo de calidad, basado en el respeto, compromiso con el trabajo, como profesional pero sobretodo como persona.

### Empleo de las estrategias de apoyo

Respecto a las estrategias de apoyo, reconoce que utiliza las siguientes:

- Interacción continua
- Observación para ubicar las experiencias clave

En cuanto a sus fortalezas en el uso de las estrategias de apoyo, menciona que dado que conoce las estrategias clave, enfoca su observación en las mismas y sabe qué áreas fortalecer. Menciona que ella las emplea en toda la rutina de actividades, aunque en Grupo Pequeño da mucho la pauta porque están más cerca y en Ciclo básico los niños se encuentran más distantes. En cuanto a sus áreas de oportunidad reconoce la siguiente:

- Toma de anécdotas, ya que primero las hace en sucio y luego en limpio, lo cual implica mucho tiempo.

### Necesidades de capacitación

Menciona que le gustaría cursar el Diplomado en Matemáticas desde la perspectiva de High Scope y el de Lecto-Escritura. Refiere que le gustaría sobretodo tener la oportunidad de observar el empleo de las estrategias de apoyo y la conducción de los periodos para aprender a hacerlo bien, por parte de las Coordinadora de Desarrollo o la Responsable del Centro.

#### **4.1.2.2 Datos obtenidos de las maestras con formación profesional**

##### Maestra Profesionista 1

##### Datos generales

La maestra trabaja en la sala de Lactantes 2, tiene la formación como Licenciada en Psicología, cuenta con 2 años, 3 meses de experiencia en el trabajo con niños, de los cuales 1

año 3 meses ha sido en el CAMP. Ha participado en las salas de Lactantes 1 y Lactantes 2.

Menciona que se le presenta la oportunidad de estar frente a un grupo cuando ingresa por primera vez al Centro.

#### Impacto del Currículum High Scope

Define la niñez o al niño mencionando que es una fuente de conocimientos y aprendizaje. En cuanto a si percibe diferencias en la forma en que aprenden los niños a partir de que conoce el Currículum de High Scope, menciona que son muchas, sobretodo en la forma de aprendizaje, pues se da naturalmente, de una forma espontánea, mediante el juego, aquí se observa y se promueven las áreas de desarrollo de los niños.

En cuanto a si se ha generado en ella un cambio de actitudes, conducta o valores a partir de que conoce el Currículum de High Scope, refiere que se ha vuelto más observadora, y en el método tradicional eso no importa, valora que cada niño es diferente, el trato hacia ellos también es distinto. La rutina contribuye a desarrollar hábitos, establecer límites, menciona que se ha vuelto más tolerante, paciente, organizada y comprensiva, de hecho esto le ha servido para aplicarlo con su hija pequeña. En cuanto lo que considera que son las expectativas de la institución respecto a su trabajo, menciona que debe ser comprometida con su trabajo, hacerlo con amor y continuar teniendo interés por conocer.

#### Empleo de las estrategias de apoyo

En cuanto a las estrategias de apoyo, identifica que utiliza las siguientes:

- Planear de acuerdo a los intereses
- Presentar material atractivo
- Anticipar el periodo, invitarlos al área donde se lleva a cabo la actividad, poner música para tal efecto, anticipar el cierre del periodo
- Observar

- Extender apoyando sus intereses, enfatizando lo que hace cada uno

En lo que se refiere a sus fortalezas en el uso de las estrategias de apoyo, dice que utiliza palabras o acciones para lograr la atención de los niños, le gusta observar y a partir de eso involucrarse en el juego de los niños. Menciona que ella emplea las estrategias de apoyo en toda la rutina de actividades, desde que los niños llegan y hasta la salida. En lo que se refiere a sus áreas de oportunidad en el uso de las estrategias de apoyo identifica las siguientes:

- Darle mayor variedad a la planeación
- Planear cosas interesantes
- La toma de anécdotas, pues a veces espera que sean muy elaboradas, que no sean tan simples

#### Necesidades de capacitación

Menciona que le gustaría cursar el Diplomado de High Scope y capacitación en general acerca del Desarrollo del Niño

#### Maestra Profesionista 2

#### Datos generales

La maestra trabaja en la sala de Lactantes 2, su formación es como Licenciada en Psicología, cuenta con 2 años, 3 meses de experiencia en el trabajo con niños, los cuales han sido en el CAMP. Ha participado en las salas de Lactantes 1 y Lactantes 2. Menciona que se le presenta la oportunidad de estar frente a un grupo cuando ingresa por primera vez al Centro.

### Impacto del Currículum de High Scope

Menciona que la niñez significa transparencia, ternura y sinceridad. En cuanto a si percibe diferencias en la forma en que aprenden los niños a partir de que conoce el Currículum de High Scope, refiere que en la Licenciatura el aprendizaje en Desarrollo lo percibía más plano, pero en el CAMP se da cuenta que puede enseñarles mucho a los bebés y no sólo cuidarlos. En el Currículum High Scope se respeta el ritmo de aprendizaje del niño y las diferencias individuales, además de que las reglas son flexibles.

Respecto a si se ha generado en ella un cambio de actitudes, conducta o valores a partir de que conoce el Currículum de High Scope, menciona que ha aprendido a respetarlos y tomarlos en cuenta, ejemplo de esto es avisarles lo que van a hacer en el siguiente periodo aunque sean muy pequeños, también ha aprendido a ser tolerante, de hecho estos aprendizajes los ha llevado a su vida personal y a la relación con adultos, en las cuales menciona que le ha funcionado. En referencia a las expectativas de la institución respecto a su trabajo, sobresale para ella el compromiso, la dedicación y el profesionalismo.

### Empleo de las estrategias de apoyo

En cuanto a las estrategias de apoyo, identifica el uso de las siguientes:

- Observación diaria enfocada a detectar los intereses de los niños
- Todo lo que los niños hacen se aprovecha
- Extienden el interés de los niños
- Pone en palabras las acciones de los niños
- Sigue sus acciones y las imita

En cuanto a sus fortalezas en el empleo de las estrategias de apoyo, menciona que son la observación a detalle, poner en palabras las acciones de los niños y reproducir lo que hacen.

Refiere que utiliza las estrategias de apoyo todo el día, pero sobretodo en el Periodo en Grupo, sin embargo a lo largo de la rutina se procura motivar en los niños la autonomía, independencia, transmitiéndoles confianza. En cuanto a sus áreas de oportunidad en el uso de las estrategias de apoyo reconoce las siguientes:

- Ser más concreta no mencionando cosas elaboradas
- En ocasiones no permite que concluyan una acción y los interrumpe

#### Necesidades de capacitación

Le gustaría cursar un taller o Diplomado en Desarrollo del Niño, además de estrategias o sugerencias para apoyar el Desarrollo de los niños.

#### Maestra Profesionista 3

#### Datos generales

La maestra trabaja en la sala de Maternal 1, su formación es como Licenciada en Pedagogía y Sociología, tiene 14 años de experiencia en el trabajo con niños, de los cuales 5 han sido en el CAMP. Ha participado en todas las salas del Centro. Refiere que tiene la oportunidad de estar frente a un grupo en el Seguro Social, ya que en ese momento no le pedían ningún requisito para trabajar con niños pequeños.

#### Impacto del Currículum de High Scope

En cuanto al concepto de niño o niñez, menciona que para ella es una persona que en su momento está dispuesto a aprender a través del juego, conocer y explorar. Respecto a si percibe diferencias en la forma en que aprenden los niños a partir de que conoce el Currículum de High Scope, menciona que si, desde la forma en la que se interactúa con los niños, ya que en este caso se promueve la independencia y autonomía, se identifican las experiencias clave.

Con respecto a si se ha generado en ella un cambio de actitudes, conducta o valores a partir de que conoce el Currículum de High Scope, menciona que ha sido en los tres aspectos, aquí se considera importante la opinión de los niños, es una filosofía que se va apropiando poco a poco, de hecho menciona que no se concibe trabajar nuevamente en un sistema tradicional (IMSS) ya que no podría tolerar el maltrato a los niños. En referencia a las expectativas de la institución respecto a su trabajo, menciona que se espera que siempre haga lo mejor posible, de una forma profesional y con responsabilidad.

#### Empleo de las estrategias de apoyo

En cuanto a las estrategias de apoyo, identifica las siguientes:

- Comunicación y lenguaje
- Imitación
- Observación
- Darles sentido a lo que hacen
- Todo lo que hacen los niños se relaciona con las experiencias clave

Respecto a sus fortalezas en el uso de las estrategias de apoyo, menciona que es la comunicación y tolerancia con los niños e involucrarse en el juego de ellos. Dice que utiliza las estrategias de apoyo a lo largo del día, aunque reconoce que a veces tiende al método tradicional al establecer límites o resolver problemas con los niños. Reconoce como sus áreas de oportunidad en el uso de las estrategias de apoyo a las siguientes:

- Manejar un vocabulario adecuado con las mamás
- Con los niños trabajar el establecimiento de límites y la congruencia independiente de su estado de ánimo



#### Necesidades de capacitación

En relación con este rubro menciona que le gustaría retomar talleres o cursos sobre el Currículum de High Scope y estudiar por su cuenta.

#### **4.1.2.3 Datos obtenidos de la Coordinadora Administrativa y la Responsable del CAMP**

##### Coordinadora Administrativa

##### Datos personales

La Coordinadora Administrativa tiene la formación de Licenciada en Pedagogía, además cuenta con la experiencia de trabajo en grupo, ya que hasta hace 2 años (de 5 años, 4 meses que ha trabajado en el CAMP) participó como maestra en las salas de Lactantes 1, Lactantes 2 y Maternal 1. Menciona que siempre se ha interesado por los procesos educativos, por lo cual además del Diplomado de High Scope, ha tomado diversos cursos acerca de la educación. Refiere que cuando decide estudiar en la Universidad su interés se orienta al trabajo con los niños.

##### Impacto del Currículum High Scope

En este rubro, la Coordinadora define la niñez o al niño como el primer paso del desarrollo de la persona, es la base de todo, en la cual se pueden fomentar ciertas habilidades, aunque también es una parte muy bella que despierta emociones. A partir de que conoce el Currículum de High Scope identifica diferencias importantes en la forma en la que aprenden los niños, ya que menciona que tienen más habilidades a temprana edad, aquí se les brindan más pautas y habilidades, por lo cual nota muchos avances en los niños.

La diferencia entre esta escuela y otras propuestas educativas estriba en que las maestras realizan planeaciones, hay mayor apertura para tomar decisiones, no se centra en un programa a seguir y se dan pautas de avances individuales.

Estrategias de apoyo empleadas por las maestras

La Coordinadora menciona que las estrategias de apoyo empleadas por las maestras son las siguientes:

- Observación
- Acercarse al nivel físico
- Cuestionarlos (sobre todo en Maternal 2)
- Seguir su juego en el que hay mucha conversación

En cuanto a las fortalezas observadas en las maestras, identifica las que se mencionan a continuación:

- Tolerancia y paciencia
- Empatía
- Ser cariñosas
- Habilidad para el trabajo con niños
- En algunos casos comprometidas

Respecto a si considera que las maestras utilizan un lenguaje amplio, la Coordinadora menciona que no del todo, pues a algunas les falta vocabulario, esto depende mucho de las personas con las que conviven. Refiere que no manejan del todo la estrategias de solución de conflictos, de hecho falta trabajar mucho en este aspecto, ya que muchas veces el manejo depende del apego que tienen con los niños que consideran sus favoritos.

En relación al establecimiento de relaciones afectivas y respetuosas con los niños, la Coordinadora cree que no lo hacen las maestras en todos los casos, ya que a veces catalogan a los niños, los rechazan o de plano pasan desapercibidos para ellas, por lo que ella lo menciona en el área de Coordinaciones para trabajar este aspecto con las maestras.

Respecto a las áreas de oportunidad en cuanto a las estrategias de apoyo que emplean las maestras, la Coordinadora considera que se centran en los siguientes aspectos:

- Planear en lo que no se promueve
- A veces no se les da importancia a los más pequeños de la sala
- No se respeta el proceso de los niños
- Promover lo que hacen los niños

En cuanto a la necesidad de capacitación que detecta en las maestras, menciona que se deben retomar talleres que ya han cursado, para rescatar lo que no se toma en cuenta, algún curso para que identifiquen los procesos de los niños, cursos sobre temas específicos como lenguaje, cantos y juegos y que desarrollen habilidades a partir de los mismos.

#### Entrevista a la Responsable del CAMP

##### Datos personales

La Responsable del CAMP tiene la formación de Licenciada en Psicología y recientemente concluyó la Maestría en Educación, en el cargo actual tiene 2 años, sin embargo anteriormente se desempeñaba como Coordinadora de Desarrollo (estuvo en total 4 años).

Comenta que cuando empieza a estudiar la carrera se orienta al área educativa.

##### Impacto del Currículo High Scope

La Responsable del Centro define la niñez o al niño como la oportunidad de generar aprendizajes y habilidades para la vida, en una palabra significa libertad. En cuanto a si identifica diferencias importantes en la forma en la que aprenden los niños a partir de que

conoce el Currículum High Scope, refiere que si, ya que el aprendizaje de los niños es natural y constante, teniendo como base la actividad lúdica, pues los niños son aprendices innatos.

Identifica diferencias entre esta escuela y otras propuestas educativas destacando la capacitación de las docentes, el estilo muy propio del Tecnológico y del CAMP y el compromiso del personal docente.

#### Estrategias de apoyo empleadas por las maestras

La Responsable del Centro menciona que las estrategias de apoyo empleadas por las maestras desde su perspectiva son las siguientes:

- Ubicarse al nivel físico de los niños
- Contar con materiales suficientes y adecuados
- Interacción física y verbal constante
- Ambiente físico en general que implica acondicionar las áreas de las salas cuidando que sean espacios ordenados y enriquecidos para el aprendizaje

En cuanto a las fortalezas de las maestras observadas en el uso de las estrategias de apoyo, comenta que son:

- Calidad de las interacciones
- Sensibilidad ante las necesidades y los intereses de los niños
- Conocimiento de la metodología y desarrollo (no son improvisadas, es personal capacitado)
- Compromiso

En lo que se refiere al lenguaje utilizado por las maestras cuando están con los niños, la Responsable del Centro menciona que las maestras en general hablan mucho, aunque no en todos los casos se utiliza un vocabulario amplio, pero es una herramienta importante para ellas,

los niños lo utilizan de manera cotidiana y permanente. En cuanto a la propuesta de High Scope para la solución de conflictos con niños, menciona que no se conoce la estrategia al 100%, por lo que la usan sólo algunas y por momentos específicos, considera que es recomendable el trabajo de equipo para compartir información y la capacitación en servicio.

Respecto a las áreas de oportunidad de las maestras en el uso de las estrategias de apoyo, la Responsable del Centro menciona lo siguiente:

- Compromiso con la adquisición de conocimiento a partir de fuentes formales (libros)
- No empatan la teoría con la práctica, por lo que en varias ocasiones lo que hacen es de sentido común
- En ocasiones son descuidadas, dejan tijeras o pistolas de silicón cerca de los niños

Respecto a la necesidad de capacitación que detecta para las maestras, refiere que lo esencial es hacer trabajo en equipo, además de contemplar capacitación en áreas especializadas y aspectos de la metodología, por ejemplo el uso de las estrategias de apoyo y didáctica, es decir regresar a la esencia de la educación.

#### **4.1.3 Resultados del Guión de observación**

A continuación se dan a conocer los resultados del guión de observación (Anexo 3) aplicado a las maestras durante las actividades pedagógicas. Los periodos que se observaron corresponden básicamente a los que son planeados por las maestras y a efectos del presente estudio también se realizó la observación en el periodo en el cual los niños realizan una planeación-trabajo-recuerdo. De acuerdo a cada una de las salas, la observación se realizó en los periodos que se especifican a continuación, a cada una de las maestras:

TABLA 1

## PERIODOS OBSERVADOS EN LAS MAESTRAS POR SALA

Sala	Periodo(s)	Maestras por sala
Lactantes 2	Periodo en grupo	Maestra profesionalista 1 Maestra Profesionalista 2
Maternal 1	Grupo pequeño	Maestra Profesionalista 3
	Círculo	Maestra Asistente Educativa 1
	Periodo de elección	Maestra Asistente Educativa 2
Maternal 2	Grupo pequeño	Maestra Asistente Educativa 3
	Círculo	Maestra Asistente Educativa 4
	Ciclo Básico	Maestra Asistente Educativa 5

En lo que se refiere a la definición de cada periodo, en el caso del Periodo en grupo que se realiza en la sala de Lactantes 2, tiene el mismo formato del Grupo Pequeño, es decir corresponde a una actividad planeada por las maestras con base en las necesidades de los niños, anécdotas o festividades. En este caso se trabaja con todo el grupo debido a la edad de los niños de la sala (11 meses a 1 año, 6 meses) y a la cantidad de los mismos en el grupo. Es importante mencionar que en el caso de los periodos en los que se planean las actividades, las maestras se rotan la elaboración de la misma, de tal forma que les corresponde hacerla una o dos veces a la semana de acuerdo con el rol establecido. Debido a que el CAMP es de puertas abiertas, hay visitas de las mamás a lo largo de la rutina, pero en especial en los periodos planeados, de hecho en el 90% de las actividades observadas había presencia de por lo menos una mamá. Las visitas de las mamás son continuas, por lo que tanto las maestras como los niños están acostumbrados a las mismas.

En el caso del grupo de Maternal 1, se observaron dos periodos que son planeados por las maestras y uno que no lo es. Los periodos planeados son el Grupo Pequeño y el Círculo, el primero corresponde a una actividad en la que se trabaja por grupos de tres a más niños y la maestra tiene la oportunidad de estar más de cerca con los niños, por lo que puede apoyar sus intereses y propiciar retos. El Círculo se refiere a una actividad en la que con base en un material, los niños exponen sus propuestas acerca de la manera en que se puede usar, por lo que las maestras otorgan el liderazgo a los niños en algún momento, este periodo también es ideal para llevar a cabo actividades de música y movimiento.

En cuanto al Periodo de elección, se refiere a una actividad en la que los niños deciden el área en la que trabajarán y los materiales que usarán para su propuesta, durante la actividad pueden cambiar por lo menos una vez de área, pues debido a la edad de los niños (1 año, 6 meses a 2 años, 6 meses) aún no se puede trabajar una sola área debido al periodo de atención que es corto, en esta etapa de desarrollo. Al final de la actividad, los niños recuerdan lo que hicieron en las áreas y con qué material, esto lo hacen a su manera ya que algunos de ellos aún no tienen lenguaje verbal.

En cuanto a los periodos observados en Maternal 2, son el Grupo Pequeño y el Círculo, que se trabajan de manera similar al grupo de Maternal 1, sin embargo en el Ciclo básico (o periodo de Planeación-Trabajo-Recuerdo), que en el grupo de Maternal 1 se denomina periodo de elección, hay diferencias importantes, ya que los niños ya mencionan claramente a qué área van a dirigirse, con qué materiales trabajarán y describen su plan para ese día. Cuando terminan con esta actividad, recuerdan lo que hicieron y las maestras los conducen a reflexionar en torno a los problemas que encontraron con materiales e incluso con sus compañeros, en este caso la edad de los niños ya permite hacer esto (2 años 7 meses a 4 años 2 meses).

Para la observación de las estrategias, se tomaron en cuenta 4 periodos para cada maestra, pues de esta forma se considera que hay suficiente información para documentar el

guión y realizar observaciones al respecto. A continuación se describe lo observado en cada una de las maestras:

#### Maestra Asistente Educativa 1

Respecto al rubro de oportunidades de elección (Ver Anexo 3), la maestra siempre las provee, en cuanto a las oportunidades para la autosuficiencia, la maestra se observa continuamente estableciendo límites a los niños para evitar conflictos y mencionándoles la forma de solicitar lo que quieren, por ejemplo “dile que te lo preste por favor”. También los invita a hacer cosas por sí mismos, que ya son capaces de realizar y a manifestar emociones, por ejemplo “se vale estar enojado pero no pegar a tu amigo”.

En cuanto a la actitud de la maestra, genera una atmósfera cálida, se ubica a la altura de los niños y los abraza sobretodo cuando se encuentran en una situación difícil, aunque no es frecuente que utilice el contacto físico en otros momentos.

En cuanto a las oportunidades para el aprendizaje activo, la maestra genera casi todas las estrategias, se muestra observadora y atenta a lo que hacen los niños, refiriendo a un niño con otro para animar a los demás a hacer las cosas, aunque se detecta que hace muchas preguntas y ocasionalmente no le da tiempo al niño para responderlas. En cuanto al apoyo a todos los niños, se observó una inconsistencia, ya que no lo hace de la misma forma para todos, aún cuando el número de niños apoyados es muy reducido (de 3 a 4 niños).

En cuanto a la relación con la planeación de actividades, se observó que si bien la planeación guía la búsqueda y recolección de materiales por parte de la maestra que es responsable de planear ese día, la hoja de planeación (Ver Anexo 4) no es compartida a las compañeras de la sala y estas conocen lo que van a hacer hasta que tienen los materiales enfrente.



Durante las actividades observadas no se detectó que anotara alguna anécdota, sin embargo se registra relación entre la planeación y las experiencias clave, es decir la maestra por medio de las preguntas que formula a los niños, los conduce a efectuar lo que se menciona en la experiencia clave.

#### Maestra Asistente Educativa 2

En relación con las estrategias implementadas por la maestra para generar en los niños oportunidades para la elección, se observó que la maestra es consistente en el uso de las mismas y también en lo que se refiere a la autosuficiencia. De hecho cuando surgieron conflictos entre los niños en las actividades, la maestra les dice por ejemplo “recuerda que las cosas se piden hablando, no gritando”. Procura que los niños realicen actividades por sí mismos, ella sólo guía sus acciones, asimismo les plantea retos razonables, por ejemplo “trata de desenredar la cuerda”.

Sigue el ritmo de los niños, sin obligarlos a participar en aquellas actividades que no desean, por ejemplo una niña no quería pintarse las manos y ella no la obligó a hacerlo, sin embargo le hablaba acerca de lo que otros hacían, por lo que la animó a participar.

La actitud de la maestra es cálida, se ubica a la altura de los niños, les sonríe, los abraza, por lo que usa el contacto físico y visual en varios momentos. En referencia a las oportunidades para el aprendizaje activo, la maestra implementa casi todas las estrategias, sin embargo se observa que formula muchas preguntas con respuesta determinada, por lo que predomina su voz y no todos los niños son apoyados de la misma forma durante las actividades.

En cuanto a la relación con la planeación de actividades se observa que lo planteado en el caso de la Maestra Asistente Educativa 1 respecto a que sólo la maestra que planea la actividad conoce la misma es generalizado a todas las docentes entrevistadas.

En una de las actividades se observó que la maestra estaba tomando anécdotas de los niños, sin embargo por hacerlo no apoyó las acciones de los mismos. Estos problemas pueden estar generados por falta de tiempo para dar a conocer la planeación a sus compañeras y para anotar las anécdotas.

### Maestra Asistente Educativa 3

En cuanto al primer rubro, referido a las oportunidades de elección, la maestra lleva a cabo las estrategias para hacer que las mismas sucedan. En lo que se refiere a la autosuficiencia y debido a que se encuentra en la sala de Maternal 2, la maestra constantemente se involucra en conducir a los niños a resolver problemas sociales, aunque se observa cierta inconsistencia al respecto ya que algunas veces conduce a los niños a resolver los problemas con los demás y otras ocasiones se muestra determinante, por ejemplo dice “te vienes para acá”.

En lo que se refiere a las oportunidades para el aprendizaje activo, maneja durante las actividades la mayor parte de las estrategias, de hecho se observó que los niños se involucran en las actividades planeadas, saben que pueden compartir y charlar con sus compañeros e incluso bromean en algunos periodos, se perciben a gusto. Es frecuente que la maestra formule preguntas con respuesta indeterminada, por ejemplo ¿Cómo hiciste ese dinosaurio?, ¿de qué otra manera lo puedes hacer?, de hecho frecuentemente refiere a un niño con otro. Se detectó que ocasionalmente, al realizar dibujos, presenta un modelo a los niños que para ellos implica mucha dificultad, por lo que solicitan al adulto que realice un dibujo “bonito” como el de ella, lo cual impide reconocer el mérito de su propia creación.

Al brindar el apoyo a los niños, se detectó que no se levanta de su lugar y no apoya a todos los niños de la misma forma, de hecho en un periodo observado (Grupo Pequeño) sólo brindó el apoyo a ciertos niños al principio y al final, mientras que los demás lo recibieron durante la actividad completa.

En cuanto a la relación con la planeación de actividades, se observa que se guía por la misma, y tiene presentes las experiencias clave que va a considerar y las que surgen, pues cuando una niña menciona “hice la letra de mí”, la maestra continúa apoyando y extendiendo ideas en torno a esta experiencia clave de lecto-escritura.

#### Maestra Asistente Educativa 4

En lo que se refiere a las oportunidades de elección, la maestra conduce los periodos de tal forma que los niños toman decisiones y experimentan con materiales. De acuerdo a la observación realizada, también brinda oportunidades para la autosuficiencia, ya que por ejemplo cuando una niña le plantea que le corte una hoja, la maestra le responde que lo intente, que ella puede hacerlo. En el aspecto en el que no se observa consistencia es en la solución de problemas sociales, ya que se observó que varias veces ella dio la solución al problema sin remitirlo a los niños.

Respecto a la actitud de la maestra durante las actividades observadas, usa el contacto visual aunque no el físico para relacionarse con los niños y se ubica a la altura de los niños cuando están sentados, no así cuando se levantan.

En relación con las estrategias utilizadas para generar oportunidades para el aprendizaje activo, se observó que la maestra platica con ellos para generar conversaciones en torno a lo trabajado o a otros intereses, apoya a todos los niños por igual, parafrasea lo que dicen los niños, refiere a un niño con otro, se involucra en casi todas las estrategias, aunque tiende a hacer algunas preguntas con respuesta predeterminada, lo cual en ocasiones corta la conversación. A veces da la impresión que no observa mucho lo que hacen los niños, por ejemplo en un momento en el que se concentraban en trazar formas irregulares, la maestra les propuso hacer figuras geométricas y letras y sólo un niño siguió la iniciativa de la maestra.

En cuanto a la relación con la planeación de actividades, no se detectó que registrara ninguna anécdota en los periodos observados y en 1 de 4 actividades se observó cierta consideración de las experiencias clave para extender el trabajo de los niños.

#### Maestra Asistente Educativa 5

La maestra genera oportunidades de elección en las actividades planeadas para los niños, de hecho en las que eran su responsabilidad los niños se veían muy interesados. Con relación a las oportunidades para la autosuficiencia, cuando los niños se enfrentaron a problemas con materiales, la maestra intenta que ellos resuelvan los problemas encontrados, sin embargo no se observa consistencia en el uso de las estrategias.

La actitud de la maestra es muy positiva, sonríe frecuentemente a los niños, ubicándose a la altura de los mismos, usa un tono suave para dirigirse a ellos y emplea tanto el contacto visual como el físico para relacionarse. También propicia en ellos la clarificación de sentimientos, por ejemplo le dice a una niña que le diga a su compañero que respete su lugar.

Respecto a las estrategias utilizadas para propiciar el aprendizaje activo, el lenguaje y la representación, la maestra cubre casi todos los rubros, de hecho siempre encuadra a los niños en cuanto a lo que se espera de ellos durante las actividades, establece límites razonables de manera constante, todos fueron apoyados por ella. Sin embargo, también se detectó que predomina su voz sobre la de los menores, sin detenerse a observarlos.

En cuanto a la relación con la planeación de actividades, se observa una relación directa con las experiencias clave, de hecho la maestra provoca que suceda la misma a través de los cuestionamientos y estrategias.

#### Maestra Profesionalista 1

Las estrategias en relación con las oportunidades de elección están presentes en las actividades observadas y también las oportunidades para al autosuficiencia, que en este caso y

debido a la edad de los niños (11 meses a 1 año, 6 meses) tienden a ser dirigidas, por ejemplo “no le pegues a tu compañero, porque le duele”, están presentes las estrategias cuando los niños necesitan resolver problemas sobretodo con materiales, ya que la maestra les da la pauta, por ejemplo un niño quiere abrir un bote y la maestra le enseña la tapa y le muestra como puede hacerlo, entonces el niño lo intenta.

La actitud de la maestra ante el trabajo con los pequeños es muy positiva, en varios momentos se le observó sonriendo, abrazándolos y trabajar a nivel de piso, ya que en la sala hay tanto gateadores como algunos que empiezan a establecer la marcha y otros que ya caminan.

Respecto a las oportunidades para el aprendizaje activo, el lenguaje y la representación, se puede mencionar que la maestra cubre con casi todas las estrategias mencionadas en el guión de observación, ya que no sólo durante la actividad planeada, sino a lo largo de la rutina, extiende planes, los apoya, refiere un niño con otro, reconoce el trabajo de los niños, de hecho escucha, parafrasea y le da palabras a las acciones de los mismos. Sin embargo tiende a predominar su voz durante la actividad planeada y le hace falta observarlos antes de establecer la interacción verbal con ellos.

Respecto a la relación con la planeación de actividades, se observó que la planeación guía las acciones, aunque no se detectó que la maestra tomara ninguna anécdota durante las actividades observadas y regularmente considera las experiencias clave.

#### Maestra Profesionalista 2

Se observó que en cuanto a las oportunidades de elección, la maestra cumple las mismas, brindando oportunidades diversas de experimentación con materiales. En cuanto a las estrategias empleadas por la maestra para favorecer la autosuficiencia, se puede decir que las utiliza, de hecho constantemente se observó que pone límites, diciéndole a un niño por ejemplo

que es brusco con sus compañeros, “no le gusta que le peguen, pero si que lo acaricien”, asimismo favorece el que los niños realicen las cosas por sí mismos.

En cuanto a la actitud, se le observó juguetona, sonriendo en varios momentos y teniendo con ellos un contacto físico y visual constante. En lo que se refiere a las oportunidades para el aprendizaje activo, el lenguaje y la representación, se detectó que la maestra en general utiliza de manera sistemática las estrategias, le da palabras a las acciones de los niños, establece retos alcanzables para ellos, sin embargo también se detectó que su voz predomina en la sala y no es frecuente que se detenga a observar por más tiempo las producciones de los pequeños.

### Maestra Profesionalista 3

Respecto a las estrategias utilizadas para ofrecer a los niños oportunidades de elección y autosuficiencia, se puede mencionar que la maestra planea y lleva a cabo actividades interesantes, en las que los menores tiene la oportunidad para tomar decisiones y experimentar con diversos materiales.

Respecto a la actitud de la maestra, se observó que sonríe frecuentemente, se ubica a la altura de los pequeños, es muy juguetona y usa el contacto tanto físico como visual para relacionarse con ellos.

En cuanto a las estrategias empleadas para el aprendizaje activo, el lenguaje y la representación, genera oportunidades para que los niños hablen acerca de lo que están haciendo, considera la opinión de todos ellos, plantea retos alcanzables, por ejemplo les dice “y si metes más” refiriéndose a los cubos con los que trabaja. También apoya, extiende y reconoce sus planes. En ocasiones se observó que predomina su voz sobre la de los niños y también tiende a orillarlos hacia sus propias ideas en lugar de guiarse por la iniciativa de los mismos. Regularmente las preguntas que hace cortan la conversación con ellos.

En cuanto a la relación con la planeación de actividades, se detectó que no registra anécdotas durante las actividades observadas y si considera las experiencias clave para llevar a cabo las actividades.

#### **4.1.4 Resultados del análisis documental: Registro anecdótico**

El registro anecdótico es una forma de organización de las anécdotas a partir de las 10 categorías que existen para Lactantes 2 y Maternal 1 (Ver Anexo 4), es decir Relaciones sociales, Sentido de sí mismos, Comunicación y lenguaje, Movimiento, Exploración de objetos, Representación de objetos, Representación creativa, Cantidad y números iniciales, Espacio, Tiempo y Música, en el caso de Maternal 2, las categorías para las experiencias clave son: Representación creativa, Lenguaje y lectoescritura, Iniciativa y relaciones sociales, Movimiento, Música, Clasificación, Seriación, Número, espacio y Tiempo (Ver Anexo 5), esto es debido a que se trabaja con las experiencias clave de preescolar. De cada uno de los rubros se derivan muchas experiencias clave que son enunciados acerca de lo que hacen los niños pequeños y experiencias que son importantes para su desarrollo. El registro mencionado es un formato usado por algunas de las maestras, otras maestras han encontrado otras estrategias para realizar el registro, sin embargo en ocasiones sucede que se pierde información importante debido a que les faltan datos (fecha, periodo o área). Homann y Weikart (2002) propone un registro similar al del Anexo 5, que incluye cada uno de los rubros, además de los datos generales del niños, sin embargo también comentan que este dependerá de la forma de organizarse de las maestras, lo cual sucede en el CAMP.

Una anécdota es un registro que se realiza a partir de la observación directa con el niño, debe estar basada en hechos, evitando hacer interpretaciones (Post y Hohmann, 2003). Para la elaboración de las mismas se debe anotar la fecha, el periodo en el que sucede, el área, rubro de experiencia clave al que pertenece y la anécdota en sí misma. No se trata de registrar un suceso extraordinario, sino conductas que refieran el desarrollo de los niños y que se dan a

diario, este es un insumo básico e indispensable para el Registro de Observación del Niño que es la evaluación que se entrega a las mamás, aunque también para las planeaciones es importante y para documentos de retroalimentación acerca del desarrollo de los niños. Para la toma de anécdotas las maestras siempre tienen disponibles libretas, papeles con adhesivo y otros implementos en los cuales pueden anotar, además de la pluma, dado que la transcripción tiene que ser en el momento en el que ocurre la anécdota, pues de lo contrario se olvidan detalles de la misma.

La calidad de las anécdotas se determina cuando la maestra describe la situación y el resultado de la misma, es decir la relación que existe entre lo que el niño hizo y lo que resultó, si se trata de una anécdota de desarrollo motriz por ejemplo, puede ser que sólo anote la acción específica.

En cada una de las salas observadas, las maestras tienen la responsabilidad de los niños en general, sin embargo para realizar la observación de cada uno, así como el registro de anécdotas y documentos de desarrollo, realizan la asignación de cierto número de niños, el cual depende del número total en dicha sala. En Lactantes 2, en la cual existen dos maestras, hay 6 niños inscritos, por lo que observan y dan seguimiento a 3 niños cada una.

Algo similar sucede en la sala de Maternal 1, ya que hay 9 niños inscritos y son 3 maestras, por lo que cada una se responsabiliza de observar y dar seguimiento a 3. En Maternal 2 hay 19 niños inscritos y 3 maestras, por lo que 2 de ellas dan el seguimiento a 6 niños y una a 7.

A continuación se presentan los resultados de los registros anecdóticos de las maestras en un periodo de un mes, se considera para el mismo el número promedio de anécdotas, el hecho de registrar la fecha en la que sucede la misma, el periodo, con lo cual la maestra sitúa la anécdota en un momento específico de la rutina, área de la sala en la que se observa la anécdota y el rubro de experiencia clave al que pertenece. Este último punto lo determina la maestra, ya que de acuerdo a lo que observa ella establece si pertenece por ejemplo al rubro



de Lenguaje y Lectoescritura o Iniciativa y Relaciones Sociales, de hecho una anécdota puede pertenecer a más de un rubro, y se les llama de referencia cruzada (Hohmann y Weikart, 2002).

Cuando se le ubica como no consistente, significa que en más de la mitad de las anécdotas registradas no alguna característica y en los casos en los que no lo hacen nunca, es no lo anota.

Tabla 2

Registro de cantidad de anécdotas por maestra y características de las mismas

Maestra	No. promedio de anécdotas	Fecha	Periodo	Área	Rubro de experiencia clave
Asistente 1	17	X	X	No consistente	X
Asistente 2	16	X	X	No la anota	X
Asistente 3	18	X	X	X	X
Asistente 4	14	X	X	No la anota	X
Asistente 5	12	X	X	X	X
Profesionista 1	30	X	No consistente	X	X
Profesionista 2	32	X	X	X	X
Profesionista 3	16	No consistente	No consistente	No consistente	X

Respecto a la calidad de las anécdotas, es importante hacer mención que la mayoría de las maestras hacen referencia al hecho y al resultado del mismo, lo cual da claridad a lo observado, sin embargo en el caso de la Maestra Profesionista 2, lo hace en un 70%, por lo que

en el 30% de las anécdotas no registra el resultado de la acción de los niños, lo cual le resta contenido a la misma.

La toma de anécdotas se considera fundamental a lo largo de la rutina, sin embargo en el caso de los periodos planeados esto se convierte en una estrategia importante que brinda retroalimentación acerca de lo que se planeó y el *resultado* de lo que se hizo.

A lo largo del mes se espera que las maestras tomen por lo menos de 12 a 20 anécdotas, pues de esta forma se puede tener información del niño en todos los rubros, en este sentido a partir de los registros anecdóticos se concluye que las maestras cumplen con este requisito mínimo, exceptuando las Profesionistas 1 y 2 quienes tienen reportadas 30 y 32 anécdotas en promedio por mes, sobrepasando el límite.

A continuación se presentan los resultados de los registros anecdóticos por sala, de acuerdo a los periodos planeados por las maestras. En Lactantes 2 el único periodo planeado es el Periodo en grupo, que cubre con las características de un Grupo Pequeño, pero la diferencia es que se realiza con todo el grupo de niños (Ver Anexo 6). En el caso de las salas de Maternal 1 y 2 se incluye además del Grupo Pequeño y Círculo, el periodo en el cual los niños tienen la oportunidad de elegir el área en la que trabajarán, en el caso de la sala de Maternal 1 se denomina Periodo de elección y en la sala de Maternal 2 se le llama Ciclo Básico.

En el rubro llamado otros periodos, las maestras hacen el registro en periodos tales como desayuno, área exterior, higiene, etc. En los anexos 7 y 8 se pueden observar las rutinas de las salas Maternal 1 y 2, para ubicar los periodos que no son planeados.

Tabla 3

Promedio de anécdotas mensuales por maestra por sala

Lactantes 2

Maestra	No. promedio de anécdotas	Promedio de anécdotas del periodo en grupo	Otros periodos
Profesionista 1	30	2	30
Profesionista 2	32	6	26

Maternal 1

Maestra	No. promedio de anécdotas	Promedio de anécdotas del Grupo Pequeño	Promedio de anécdotas del Círculo	Promedio de anécdotas del Periodo de elección	Otros periodos
Asistente Educativa 1	17	2	0	10	5
Asistente Educativa 2	16	5	0	4	7
Profesionista 3	16	1	2	7	6

## Maternal 2

Maestra	No. promedio de anécdotas	Promedio de anécdotas del Grupo Pequeño	Promedio de anécdotas del Círculo	Promedio de anécdotas del Ciclo Básico	Otros periodos
Asistente Educativa 3	18	5	1	5	7
Asistente Educativa 4	14	6	1	5	2
Asistente Educativa 5	12	2	1	2	7

A partir de la revisión de los registros anecdóticos en cada una de las salas se puede afirmar que en general para las maestras les resulta complicado tomar anécdotas durante los periodos planeados, sin embargo en los periodos libres, como el Periodo de elección esto se facilita, tal vez porque ellas no conducen los periodos. De hecho en las salas de Lactantes 2 y Maternal 1 es más factible que las maestras registren anécdotas en otros periodos que no son planeados, pero en Maternal 2 se puede observar un equilibrio en la toma de anécdotas en los periodos planeados y los libres. Respecto a la calidad de las anécdotas, la mayoría de las maestras cubre con los requisitos mínimos para la presentación de las mismas, sin embargo en el caso de una maestra (Profesionista 3) no es consistente para anotar algunas características, en el caso de la Profesionista 2 es necesario que aporte contenido a sus anécdotas para que sus registros indiquen tanto la acción como el resultado de la misma.

#### **4.1.5 Resultados del análisis documental: Planeación diaria**

La elaboración de la planeación se realiza a partir de varios elementos, intereses observados en los niños, anécdotas, o a que en el registro anecdótico se ha detectado que existen rubros con pocas anécdotas, por ejemplo Espacio o Tiempo, aunque se cubra con el mínimo requerido, también se planea a partir de eventos que son significativos para los niños, como fechas importantes o eventos familiares. La planeación es diaria, por lo que el seguimiento a los intereses y necesidades de los niños se da de una forma muy cercana. En la sala de Lactantes 2 la planeación es solamente de un periodo, que es el Periodo en Grupo. En el caso de Maternal 1 y Maternal 2 es el Grupo Pequeño y Círculo. En el Anexo 9 se puede observar el formato de planeación usado para Lactantes 2 y en el Anexo 10 el formato que se utiliza tanto para Maternal 1 como Maternal 2.

Es importante mencionar que para la elaboración de la planeación, las maestras tienen roles específicos, es decir la que planea ese día conduce el periodo en grupo o el grupo pequeño según sea el caso, brindando instrucciones generales para el uso de los materiales, mientras que la otra o las otras, apoyan y extienden ideas con los niños, de tal forma que la responsabilidad de la planeación es compartida durante la semana, sin embargo la elaboración es responsabilidad de una maestra, a veces un día antes o el mismo día en la mañana. Debido a que en las salas hay de dos a tres maestras, la elaboración de la planeación se rota por día.

Para realizar el análisis de las planeaciones se tomaron en cuenta cinco elementos que las maestras deben considerar, la fecha, el periodo al que se hace referencia, las estrategias empleadas durante dicho periodo, la relación de las estrategias con las experiencias clave, es decir si la maestra menciona de qué forma va a hacer que suceda la misma y por último se considera el hecho de compartir la planeación con las integrantes del equipo para conocer previamente lo que se va a realizar.

Tabla 4

Registro de planeación diaria por maestra considerando características de la planeación

Maestra	Fecha	Periodo	Estrategias	Relación con las experiencias clave	Compartir con otras maestras
Asistente Educativa 1	X	X	Incluye preguntas	No	No
Asistente Educativa 2	X	X	No las describe, menciona exploración del material	No	No
Asistente Educativa 3	X	X	No las describe, menciona exploración del material	No	No
Asistente Educativa 4	X	X	No especifica	No	No
Asistente Educativa 5	X	X	No especifica, repite la experiencia clave	Si	No

Profesionista 1	X	X	Especifica propuestas de acción	No	No
Profesionista 2	X	X	Especifica propuestas de acción	No	No
Profesionista 3	X	X	En 25% de las planeaciones describe estrategias	No	No

De los datos arrojados a partir del análisis de las planeaciones de las maestras, se desprende el hecho de que no se ha unificado el rubro que se refiere a las estrategias, ya que mientras algunas maestras incluyen preguntas con respuesta indeterminada, otras sólo mencionan que los niños van a explorar el material, otra de ellas repite el texto de las experiencias clave, dos de las maestras especifican propuestas de acción y una de ellas, sólo en algunas planeaciones incluye estrategias específicas. La labor de las maestras en el CAMP lleva implícito un trabajo en equipo de manera permanente, por esta razón resalta el que las maestras no dan a conocer las planeaciones a sus compañeras de la sala, de hecho la misma planeación es un trabajo solitario, sin embargo la idea es que lo hagan en conjunto con las demás.

#### **4.2 Integración del análisis de resultados**

En el presente apartado se analizará la información en su conjunto producto de los tres instrumentos utilizados, es decir tanto de las entrevistas a las maestras como Coordinadoras del Centro, el guión de observación, los registros anecdóticos y las planeaciones diarias.

Al contrastar la información proporcionada en las entrevistas a las maestras con el guión de observación, llama la atención el hecho de que las maestras identifican menos estrategias de apoyo en relación con las que ponen en juego, ejemplo de lo anterior es que sólo cuatro maestras identifican 5 estrategias muy específicas de las que se observaron en el guión, dos maestras sólo 4, una de ellas 3 y una solamente 2 estrategias, siendo que en el guión de observación se mencionan 23 en total. Tanto la Responsable del Centro como la Coordinadora Administrativa reconocen únicamente 4 del total de estrategias.

Cuando se les solicitó que mencionaran las estrategias de apoyo que utilizan, dos maestras y las Coordinadoras refirieron características o actitudes positivas además de estrategias, como por ejemplo ser más sensible, creativa, pacientes, tolerante, comprometida, establecer más comunicación, habilidad para el trabajo con los niños, así como acercarse a ellos, por lo que se identifica que hay confusión en cuanto al entendimiento de lo que son e implican en la práctica las estrategias de apoyo.

En relación con sus fortalezas en el uso de las estrategias de apoyo, se contrastó lo que mencionaron en la entrevista con lo que se observó a través del guión (Ver Anexo 3), por lo que se puede mencionar que el uso más consistente de las estrategias se encuentra en el rubro de oportunidades para elegir y la mayor parte de las estrategias que se refieren a las oportunidades para el aprendizaje activo, el lenguaje y la representación. Se observan muchas estrategias de apoyo en juego que van desde parafrasear lo que dicen los niños, referir un niño con otro, lo cual conduce a los pequeños a un aprendizaje social importante, dar palabras a las acciones de los niños (en los que aún no tienen un lenguaje verbal instalado), y algunas realizan preguntas con respuesta indeterminada, lo cual abre la conversación con ellos. En las actividades, los niños en general se perciben involucrados en las actividades, pueden compartir y hablar con sus compañeros pues esto forma parte de lo que se espera de ellos.

En cuanto a las áreas en las que es necesario trabajar y reforzar en las docentes, de acuerdo con lo que arrojó el guión de observación, seis de las ocho maestras realizan muchas



preguntas durante las actividades, algunas de las cuales con respuesta determinada, lo cual corta la conversación con los niños e incluso no dan tiempo a que las respondan y también provoca que predomine la voz de las maestras sobre la de los niños. Esto coincide con lo que mencionan dos maestras en la entrevista, pues comentaron que no dan tiempo a las respuestas de los niños y tienden a hablar mucho mientras realizan la actividad con los mismos.

Un elemento importante a trabajar con las maestras es que se detectó que el 50% de las maestras no se detiene a observar las producciones de los niños, ya que intervienen de inmediato, esto también da pie a que tres de las docentes propongan a los niños ideas de ellas en lugar de seguir las de los mismos y extender sus planes. Esto trae como consecuencia que los menores quieran reproducir lo que hacen sus maestras restando el valor de su propio trabajo.

Durante las actividades observadas, se detectó que cuatro maestras no apoyan a los niños por igual, lo cual llama la atención dado el número de menores atendidos, que va de 2 y hasta 6, esto se ve favorecido tal vez porque las maestras permanecen sentadas sin moverse de su lugar, durante algunas actividades. Esto corresponde con lo que mencionó la Coordinadora Administrativa en la entrevista, ya que afirmó que no en todos los casos las maestras se muestran atentas, habiendo niños que pasan desapercibidos para ellas.

En relación con las oportunidades para elegir, se observó que las docentes se interesan por conocer las necesidades e intereses de los niños, lo cual corresponde con lo mencionado por Hohmann y Weikart (2002) respecto a los elementos de la interacción adulto-niño y más específicamente en cuanto a enfocarse en las fortalezas de los niños, que incluye indagar sus intereses y considerar las situaciones desde la perspectiva de los mismos. Esto coincide con la información de las entrevistas en las que tres maestras mencionan la interacción como una estrategia en la que ubican su fortaleza y también 3 de las maestras comentan que utilizan la observación cercana de los niños en su labor diaria. Dos maestras refieren que se involucran en

el juego de los niños pequeños y 3 comentan que el apoyo verbal es una parte importante en su trabajo.

Todas las maestras comentaron que usan las estrategias de apoyo a lo largo de la rutina de actividades, es decir desde que los niños ingresan al Centro hasta que se van y sólo dos mencionaron que enfatizan su uso en los periodos claves de la rutina que son Grupo Pequeño, Periodo de elección y Círculo, esto coincide con los resultados del guión de observación, ya que por lo menos en los periodos planeados, las maestras utilizan la mayor parte de las estrategias de apoyo.

En cuanto a las áreas de oportunidad en el empleo de las estrategias de apoyo, 4 maestras mencionaron que se les complica la toma de anécdotas, tanto porque no las reconocen en el momento en el que suceden, como por la redacción o la estrategia que tienen para tomarlas, de hecho una docente mencionó que las de música son las que más trabajo le cuestan. En relación con este rubro, una maestra comentó que se le dificulta la observación en cuestiones cotidianas. A pesar de lo mencionado por las docentes, de acuerdo al análisis del registro anecdótico en cuanto al número total de anécdotas tomadas, todas las maestras se ubican desde el límite inferior esperado (12) e incluso dos rebasan el límite superior (20), al contar con 32 anécdotas en total durante un mes. En cuanto a la calidad de las anécdotas, se observó que exceptuando dos maestras, las demás presentan registros anecdóticos de calidad que les sirven para sustentar muy bien la información que hacen respecto a desarrollo, por lo que esta información contrasta con lo dicho por las docentes.

De acuerdo con el análisis realizado a partir del registro anecdótico, las maestras anotan una cantidad pobre de anécdotas en los periodos planeados, ubicándose en un porcentaje de menos de 33% en relación con otros periodos de la rutina. Este aspecto es importante debido a que la planeación de las actividades se realiza a partir de experiencias clave que las maestras detonan a partir del uso de las estrategias de apoyo. En cuanto a la relación de las experiencias clave con la planeación, se observó que 7 maestras consideran las

experiencias clave durante la ejecución de las actividades, de hecho mediante las preguntas y apoyo brindado a los niños, ellas hacen que sucedan las mismas.

Respecto a la relación con la planeación de actividades, se detectó que en general, las 8 maestras no dan a conocer la planeación a su equipo de trabajo antes de realizar la actividad, esto significa que únicamente la persona responsable de la planeación conoce lo que se va a hacer, con qué materiales y qué experiencias clave se van a trabajar, esto va en contra de la idea del trabajo en equipo propuesto por Hohmann y Weikart (2002) en el cual se considera importante un trabajo interactivo y en que la planeación se realiza en conjunto, por lo que es necesario que se garantice la comunicación previa a la actividad.

Sólo una maestra, en un 25% de las planeaciones que elabora, establece estrategias de apoyo para trabajarlas en el periodo planeado, sin embargo comparte con las demás el hecho de no dar a conocer anticipadamente la planeación, lo cual resta a la otra maestra de la sala la posibilidad de visualizar las experiencias clave que se van a favorecer, así como las estrategias que se van a poner en juego.

En cuanto a las oportunidades para la autosuficiencia, el 50% de las maestras entrevistadas conducen de manera consistente a los niños a resolver problemas con materiales o conflictos sociales, recurriendo tanto a enmarcar los límites antes de iniciar la actividad, como a recordar en el momento en el que surge el conflicto de respeto a los demás.

Cuatro maestras trabajan de manera consistente para invitar a los niños a realizar las cosas por sí mismos, enfrentándolos con retos razonables y siguiendo su ritmo, lo cual coincide con lo mencionado en las entrevistas de las maestras, respecto a que conducen a los niños a desarrollar la autonomía.

Respecto a la estrategia de solución de conflictos en específico, la Responsable del Centro refirió que las maestras no conocen la estrategia en su totalidad ya que de hecho sólo ella y una maestra entrevistada llevaron el curso de solución de conflictos, por lo que es necesario el trabajo en equipo para compartir información. En este aspecto se observó que aún

cuando varias maestras trabajan de manera cotidiana para establecer los límites con los niños y para aclarar sentimientos, la estrategia de solución de conflictos no se aplica de manera sistemática, sobretodo en lo que corresponde al rubro de que el niño aporte sugerencias de solución.

En cuanto a la actitud de las maestras, se observó que 7 de las 8 maestras entrevistadas generan un ambiente cálido, ubicándose a la altura de los niños, sonriendo frecuentemente y en 4 casos usan el contacto tanto físico como visual, en las demás predomina el visual y recurren al contacto físico sólo en situaciones difíciles para los niños, es decir cuando tienen conflicto con otros o si se lastimaron por alguna razón.

El comprometerse con el Currículum de High Scope ha implicado tanto para las maestras como para la Coordinadora Administrativa y la Responsable del Centro, modificar el concepto que tenían acerca del niño y la forma en que estos aprenden. En general se concibe un niño más inquieto, con iniciativa e interés por aprender del mundo y relacionarse con los demás. En dos maestras aún permea la idea de un niño vulnerable y desprotegido.

Respecto a cómo aprenden los niños a partir del uso del Currículum, todas las maestras mencionan que experimentaron grandes diferencias entre un Currículum tradicional y High Scope, ya que en este último existen espacios de aprendizaje muy definidos, hay mayor apertura de los adultos, se sigue la iniciativa de los niños, observándose muy de cerca sus necesidades. El Currículum de High Scope brinda a los niños oportunidades de aprender con gusto, de hecho lo hacen jugando y experimentando con materiales, en un marco de respeto a las diferencias individuales, en el que desarrollan su autonomía e independencia.

Lo anterior ha generado un impacto importante en sus valores, actitudes e incluso en su conducta, ya que como maestras saben que no se tiene la verdad absoluta, sino más bien se constituyen como una guía de los niños, implicando un respeto profundo hacia ellos y no sólo en el contexto escolar ya que esto se puede aplicar también con la familia como con la comunidad cercana.

Contrastando los resultados de todas las maestras participantes en el presente estudio acerca del manejo de las estrategias de apoyo, no se encuentran diferencias importantes en el manejo de las mismas por parte de las asistentes y las profesionistas, por lo que en este caso la formación profesional no es un factor que haga la diferencia para el manejo de las estrategias de apoyo. Por otro lado, sólo una de las maestras entrevistadas no ha cursado el Diplomado High Scope, sin embargo tampoco se observan diferencias evidentes entre la apropiación del Currículum que presenta ella y las maestras con mayor experiencia, por lo que de acuerdo con los resultados tampoco la capacitación formal jugó un papel relevante, más bien es fundamental la práctica dentro de la sala.

En cuanto a las necesidades de capacitación que tienen las maestras, 3 de ellas mencionan que les gustaría el Diplomado High Scope de Matemáticas y Lectoescritura, además 3 comentan que les sería funcional una capacitación en Desarrollo del niño o etapas del pensamiento, también mencionan que les serviría un curso de toma de anécdotas, capacitación en música, talleres sobre el currículum, superación personal, ortografía y redacción, talleres para mejorar la comunicación con las mamás y la maestra que no tiene el Diplomado en High Scope, refiere que le sería muy importante cursarlo. En este rubro es importante comentar que 4 de las maestras estudian, 1 la preparatoria en línea, 2 la Licenciatura en Educación y una inicia la Maestría en Pedagogía, esto demuestra el interés de las mismas por superarse, en este sentido algo importante sería la capacitación en servicio en la que tengan la posibilidad de analizar su práctica y depurarla, además de establecer un plan para garantizar la comunicación interna de los equipos de trabajo.

Dos maestras mencionan que es necesario que estudien por su cuenta para aprender más acerca del Currículum High Scope y si no lo han hecho hasta ahora ha sido por falta de interés, por no leer, de hecho esta información se relaciona con lo mencionado por la Responsable del Centro quien afirma que no hay compromiso de la mayoría de las maestras con la adquisición de conocimientos a partir de fuentes formales, esto propicia que no empaten

la teoría con la práctica, por lo que algunas veces se manejan más por lo que la práctica y el sentido común les dictan. Esto se relaciona con lo que mencionan Stenhouse (1983) y Schön (1983) (citados por López, 2005) en el sentido de que la práctica dota a los docentes de un saber empírico que los hace “desenvolverse en las situaciones de enseñanza de manera hábil” (p. 10), por lo que no se resta la importancia que puede llegar a tener la práctica, sin embargo puede enriquecerse con la teoría.

En relación con el compromiso profesional, al vincularse con un Currículum distinto y demandante como el de High Scope, Barocio (2002) menciona que el desarrollo profesional nunca termina porque es una característica de High Scope la capacitación permanente y la reflexión grupal y por equipos para mejorar la puesta en marcha del Currículum.

Esto se vincula con lo que menciona Rosenholtz (1989, citado por Barocio, 2002) en el sentido de que los maestros que trabajan en escuelas que son de por sí ricas en aprendizaje y desarrollo, conciben su proceso como una tarea para toda la vida, en contraste con aquellos en los que el ambiente es poco propositivo, para los cuales dominar la tarea de ser maestros es posible adquirirla después de uno o dos años. En el caso del Currículum, se considera una tarea con retos constantes e inacabada.

Los resultados arrojados por los instrumentos indican que las maestras, se han apropiado del Currículum de High Scope en términos generales, aunque es necesario trabajar constantemente para que se depuren continuamente las estrategias de apoyo, se considera necesario que las ubiquen en un nivel muy conciente para que cuando estén frente a los niños las pongan en práctica.

#### **4.3 Confiabilidad y validez de los resultados**

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2003) una forma de asegurar la validez y confiabilidad de los resultados de una investigación cualitativa es considerando por lo menos 2 elementos, evaluar si se obtuvo suficiente información de acuerdo con el

planteamiento del problema y otra consiste en obtener retroalimentación directa de los sujetos investigados. En el caso del presente estudio se considera que la información arrojada por los instrumentos puede ser analizada de tal forma que permite conocer la manera en que las maestras utilizan las estrategias de apoyo en las actividades planeadas, así como datos que permean el trabajo de las mismas durante su interacción con los niños, por lo que se considera que la información es útil y suficiente.

Por otro lado, a fin de obtener retroalimentación de los sujetos de estudio, se dieron a conocer los datos vertidos en las entrevistas, el análisis de cada maestra en lo referente al guión de observación y el análisis integrado. En general las maestras se mostraron interesadas sobretodo en lo que arrojaba el guión de observación de cada una de ellas, mencionando que no se habían percatado de que por ejemplo predomina su voz sobre la de los niños, mientras que otras comentaron que ya habían notado aspectos que afectan su práctica, pero perciben que es importante que alguien les haga notar de manera individual las fortalezas y áreas de oportunidad.

Los datos de las anécdotas, la información de la planeación elaborada por cada las maestras y el guión de información aportaron datos acerca de la manera en la que están usando las anécdotas y cómo influye esto en la planeación de actividades así como la eficacia y utilidad al momento de interactuar y sobretodo apoyar a los niños en las actividades. Al obtenerse tanto la información pertinente acerca de las estrategias de apoyo como la retroalimentación por parte de las personas que son sujeto de estudio, se considera que el análisis de resultados cuenta con validez y confiabilidad.

## CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se presentarán las conclusiones derivadas de la presente investigación y en un segundo momento las recomendaciones que se realizan de acuerdo con la información obtenida a lo largo del trabajo.

Se puede mencionar que en términos generales las maestras cumplen con el propósito del Currículum de High Scope, ya que propician un ambiente cálido, generan oportunidades constantes para que los niños elijan y experimenten con los materiales, se ubican a la altura de los niños, en las tres salas se observa que los pequeños se sienten a gusto, esto garantiza el desarrollo socioemocional de los niños con los que se trabaja. En cuanto al ambiente de aprendizaje las maestras se preocupan por brindarle a los niños oportunidades variadas por lo que cambian continuamente los materiales de las áreas.

Retomando los resultados del análisis, se puede afirmar que la mayoría de las maestras usa las estrategias de apoyo en los momentos de la rutina y sobretodo en las actividades planeadas, sin embargo al contrastar los datos proporcionados en la entrevista resalta el hecho de que todas las maestras que fueron sujetos de estudio desconoce en su totalidad las estrategias de apoyo para cada uno de los rubros que debe facilitar en los niños, mencionan máximo 4 de un total de 23 estrategias. Esto conduce a pensar que al no partir de una base común cada una de ellas enfatiza en algunas, lo cual ocasiona que no considere otras que son igualmente importantes y que pueden generar interacciones de mayor calidad con los niños.

Es necesario unificar lo que se refiere al manejo de conflictos con los niños, ya que si bien 2 personas tomaron el curso, no han compartido la información y tratándose de una estrategia, es necesario ponerla en práctica continuamente hasta lograr un manejo que refleje habilidad. Otro de los elementos a considerar es la posibilidad de reaprender a tomar anécdotas, ya que para la mitad de las maestras entrevistadas esto constituye un problema aún cuando cubran con el mínimo del número de anécdotas que deben tener por niño durante el



mes, así como con la calidad de las mismas. Las anécdotas son una fuente de información importante tanto para la elaboración del Registro de Observación del Niño, para los documentos que mensualmente se les envían a las mamás así como para la planeación diaria.

La interacción adulto-niño es un rubro fundamental en el Currículum de High Scope, en este sentido se deben considerar todas las situaciones en las que las maestras entran en contacto con los niños, de acuerdo al análisis, existe un elemento que en la mayoría de las maestras (6 de ellas) coincide y es el hecho de que formulan demasiadas preguntas en el desarrollo de actividades, lo cual dificulta que el niño hable acerca de lo que hace o experimente y por otro lado a ellas también les interfiere con la observación, se considera que tal vez el apoyo del adulto es confuso, ya que si bien el lenguaje constante es importante, también lo es la observación de los niños durante las actividades. Para que se establezca un vínculo real con el niño es preciso brindarle espacios de observación y escucha a fin de que se promueva el diálogo constante y la comunicación bidireccional.

Por otro lado, existe un elemento en el que las docentes deben reflexionar y hacer conciente, se refiere a que el apoyo a los niños no se da por igual, a pesar de tener una población muy escasa, en este sentido las docentes deben estar atentas y recibir retroalimentación externa para que sus observaciones y participación con los niños sea equilibrada.

Respecto a la apropiación de la metodología, en lo que se refiere a las estrategias de apoyo, se observó que a pesar de que las docentes tienen de 1 a 6 años trabajando en el CAMP, no se detectan diferencias en cuanto al manejo de las mismas, lo cual indica que la práctica y la observación juegan un papel fundamental para aprender de las estrategias.

Es un hecho que aún la capacitación formal no dota a las maestras de los elementos suficientes para el manejo de las estrategias, por lo que se considera necesario generar en ellas círculos de estudio sobre temas relacionados o de interés común en desarrollo infantil, con el

propósito de empatar la teoría con la práctica, además de que cuenten con posibilidades de reflexión tanto individual como grupal o por equipos acerca del trabajo que realizan diariamente.

Un cambio educativo implica de acuerdo con Fullan (2004) “cambios en conceptos y en la conducta para el desempeño de papeles” (p. 43) de hecho, el Currículum High Scope demanda de quien lo pone en marcha una actitud abierta al cambio, por lo que es imprescindible la participación tanto de las maestras como de las Coordinadoras y todos los que hacen este proyecto para enriquecerlo de manera permanente.

Otro elemento que puede fortalecer y diversificar las estrategias de apoyo y otros aspectos, es la capacitación en servicio esto se refiere a dar seguimiento a lo que se hace a partir de la observación y con retroalimentación constante de una persona que pertenezca a la escuela o una externa (Barocio, 2002), de tal forma que tengan la posibilidad de reflexionar acerca de su práctica y generen habilidades, específicamente en el uso de las estrategias de apoyo, pero también en los otros elementos de la interacción adulto niño que son vitales. El adentrarse en el Currículum lleva implícito una actitud de cambio, la cual debe permear también la voluntad de aprender por cuenta propia para mejorar lo que se hace a diario con los niños.

Las siguientes son algunas recomendaciones para el área de coordinación pedagógica del CAMP, responsable de llevar acabo la capacitación y acompañamiento de las maestras para la capacitación de las maestras derivadas de la presente investigación:

Una de las principales recomendaciones es unificar con las maestras el concepto de estrategia de apoyo para partir de una base común, de esa forma tendrán la posibilidad de plasmar en las planeaciones estrategias de apoyo muy concretas y de esta forma las mismas serán más útiles. El hecho de tener una base común también las va a conducir a hacer conscientes las estrategias y considerarlas en su diario interactuar con los niños.

Diseñar una estrategia de monitoreo constante con el cual las maestras pongan en discusión y reflexión continua su trabajo, y sobretodo en cuanto a estrategias de apoyo se refiere. Esto tiene el objetivo de profesionalizar lo que hacen las docentes, ya que muchas

veces por el hecho de trabajar con niños menores surge la idea de que más que maestras son únicamente las cuidadoras de los niños, restando importancia a su labor y preparación.

Para la toma de anécdotas, por constituirse como una problemática sentida por las docentes, es necesario que se considere algún elemento tecnológico, ya sea una mini grabadora o tal vez un formato que facilitara para ellas el llenado de la misma y que no constituya una pérdida de tiempo.

Es necesaria la creación de espacios dedicados a la reflexión individual y colectiva en torno de la experiencia en el uso de las estrategias de apoyo, además de abordar temas relacionados con la educación como el desarrollo del niño u otros de interés acerca del Currículum de High Scope. En este sentido es importante hacer notar que cada maestra demuestra un dominio personal en cuanto a estrategias de apoyo se refiere.

Retomar la idea de la capacitación en servicio que se refiere a realizar observaciones periódicas del trabajo en sala, tener reuniones periódicas con la maestras para discutir los problemas enfrentados en el trabajo con los niños y compartir información que pueda servir para solucionarlos (Barocio, 2002).

Un conocimiento jamás concluye por lo que es necesario conducir a las maestras a reflexionar para que busquen opciones que hagan más sólido el saber que tienen y ejercen.

Algunas de las características que debe tener la formación de las maestras en el CAMP para garantizar el uso de las estrategias de apoyo son las siguientes:

Rescatar la experiencia de las maestras y partir de esa línea base para la formación.

Aprovechar las fortalezas que demuestran las maestras en diversas áreas para que se de un aprendizaje social, es decir que tengan la posibilidad de compartir lo que saben y sobretodo lo que dominan con sus compañeras.

Establecer canales de comunicación adecuados para que se compartan por equipos la información necesaria acerca de los niños y de esta forma enriquecer las planeaciones, toma de anécdotas y la vinculación con los padres de familia.

Concebir la capacitación como un hecho permanente que puede darse de muchas formas, desde una capacitación formal hasta la formación de círculos de lectura para compartir lo leído.

Dada la relevancia que tiene el uso de las estrategias de apoyo en el Currículum de High Scope, se considera importante tener la posibilidad de realizar este estudio en varias escuelas que lleven esta metodología, ya que en sí mismo puede constituir una base para plantear necesidades de capacitación y formación específica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (1996) *Cómo elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Lumen/ Humanitas
- Barocio, Q. R. (1986) La capacitación del maestro en el currículum con orientación cognoscitiva: estudio de un caso. *Tesis de Maestría no publicada*. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barocio, Q. R. (2002) *Contribución al entendimiento y práctica de la educación infantil*. México: Trillas
- Barocio, Q. R. (2002) *La formación docente para la innovación educativa: el caso del currículum High Scope*. México: Trillas
- De Ketele, J. y Rogiers, X. (2000) *Metodología para la recogida de la información*. España: Ed. La Muralla.
- Díaz-Barriga, A. F., Hernández, R. G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Delval, J. (1994) *El desarrollo humano*. México: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Elizondo, A. (Coord.) (2003) *La nueva escuela I. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós
- Evans, J. e Ilfeld, E. (1992) *Un buen principio*. La paternidad en la infancia temprana. México: Trillas
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997) *El cambio educativo*. México: Trillas
- González O. y Flores, M. (1999) *El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso*. México: Trillas
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2003) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill

- Hohmann, M., Banet, B. y Weikart, D. (1994) *Niños pequeños en acción: manual para educadoras*. México: Trillas
- Hohmann, M. y Weikart, D. (1999) *La educación de los niños pequeños en acción*. México: Trillas.
- Hohmann, M. y Weikart, D. (2002) *La educación de los niños pequeños en acción: manual para los profesionales de la educación infantil*. México: Trillas
- Jasso, N. E. (1994) Observación, evaluación en el currículum con orientación cognoscitiva: Propuesta de capacitación. *Tesina de Licenciatura no publicada*. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México
- Labinowicz, E. (1987) *Introducción a Piaget. pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. México: SITESA S.A. de C.V.
- Littlefield, J. & Cook G. (2005) *Child development: principles and perspectives*. USA: Pearson Education, Inc.
- López, R. J. *La naturaleza del saber docente profesional: el conocimiento empírico frente a las transformaciones educativas* en <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/56LopezRuiz.PDF> documento recuperado el 7 de octubre de 2005
- Mayor, Suengas y González ( 1995) *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. España: Editorial Síntesis, S.A.
- Moral, C. (1998) Modelos alternativos de formación del profesorado basados en la reflexión. *Revista de educación* 315 271-281
- Papalia, D y Wendkos, S. (1998) *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill
- Pozo, I. (2001) *Aprendices y Maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza Editorial
- Post, J. y Hohmann, M. (2003) *Bebés en acción. El programa de High Scope para lactantes y maternas*. México: Trillas
- Ramírez, M. S. (1998) Calidad de la enseñanza universitaria. Un modelo sistemático de evaluación para la autoformación del docente universitario. *Tesis doctoral*. Documento inédito. Universidad de Salamanca, España
- Ruiz, O., J. (1996) *Metodología de la investigación Cualitativa*. España: Universidad de Deusto
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós Básica

Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis sociológica

Vigotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo

## ANEXOS

### ANEXO 1 ENTREVISTA A LA MAESTRA

#### Datos de Identificación

Sala:	No. de niños y niñas en la sala:		
Años de experiencia como maestra:	Años de experiencia como maestra en el centro:		
Nivel máximo de estudios:			

- 1.- ¿Cuál es su formación académica?
  
- 2.- ¿En qué momento de su vida se da la posibilidad de enseñar?
  
- 3.- ¿Cuál es su concepto de niñez?
  
- 4.- ¿Percibe diferencias en la forma en que aprenden los niños menores de 4 años a partir de que conoce el Currículum de High Scope?
  
- 5.- ¿Cuáles estrategias de apoyo emplea en las actividades planeadas? Mencínelas por favor
  
- 6.- ¿Cuáles son sus fortalezas en el empleo de las estrategias?
  
- 7.- ¿Cuáles son sus áreas de mejora en el empleo de las estrategias de apoyo?
  
- 8.- ¿Existe algún momento específico en la rutina en el cual pone en práctica las estrategias de apoyo con los niños?
  
- 9.- Involucrarse en el trabajo en el Currículum de High Scope ¿ha implicado para usted algún cambio en cuanto a actitudes, conducta o valores hacia el trabajo con los niños?
  
- 10.- En términos de capacitación o asesoría ¿qué considera que requiere para mejorar su práctica docente?
  
- 11.- ¿Cuáles son las expectativas de la institución en la que labora, respecto a su trabajo en el CAMP?



## ANEXO 2 ENTREVISTA A LA COORDINADORA

## Datos de Identificación

Nombre:
Años en el puesto
Nivel máximo de estudios:

- 1.- ¿Cuál es su formación académica?
- 2.- ¿En qué momento de su vida se da la posibilidad de involucrarse en el ámbito educativo?
- 3.- ¿Cuál es su concepto de niñez?
- 4.- ¿Percibe diferencias en la forma en que aprenden los niños menores de 4 años a partir de que conoce el Currículum de High Scope?
- 5.- ¿Qué aspecto o aspectos considera que hacen la diferencia entre esta escuela y otros Centros de Desarrollo Infantil?
- 6.- ¿Las maestras del CAMP utilizan un lenguaje amplio y propicia que los niños también lo utilicen? Explique su respuesta.
- 7.- ¿Las maestras del CAMP usan la estrategia de High Scope para la solución de conflictos entre los niños? Explique su respuesta.
- 8.- ¿Las maestras del CAMP establecen relaciones afectivas y respetuosas con los niños y las niñas? Explique su respuesta.
- 9.- ¿Cuáles estrategias de apoyo emplean las maestras del CAMP en las actividades planeadas?
- 10.- ¿Cuáles fortalezas observa en el desempeño de las maestras del CAMP?
- 11.- Respecto al empleo de las estrategias de apoyo, ¿cuáles son las áreas de mejora que detecta en las maestras del CAMP?
- 12.- En términos de capacitación o asesoría ¿qué considera que requieren las maestras del CAMP para mejorar su práctica docente?

## ANEXO 3 GUIÓN DE OBSERVACIÓN

Maestra:  
Sala:  
Actividad:  
Fecha:

<b>Estrategia empleada</b>	siempre	regularmente	nunca
<b>Oportunidades de elección</b>			
1.- La maestra genera oportunidades para que los niños elijan y tomen decisiones.			
2.- La maestra brinda oportunidades para que los niños y niñas experimenten con los materiales, eventos y personas.			
<b>Oportunidades para la autosuficiencia</b>			
3.- Cuando los niños necesitan resolver problemas (con materiales o sociales), la maestra plantea opciones de solución, sin resolver el problema.			
4.- La maestra evita hacer cosas que los niños son capaces de hacer por sí mismos.			
Actitud de la maestra			
5.- La maestra genera una atmósfera cálida (sonríe, abraza a los niños que se encuentran en situación difícil, se ubica a la altura de los niños).			
6.- La maestra usa el contacto físico y visual para relacionarse con los niños.			
<b>Oportunidades para el aprendizaje activo, el lenguaje y la representación</b>			
7.- La maestra introduce a la actividad, de tal forma que atrapa la atención de los niños.			
8.- El maestro provee a los niños de oportunidades para que hablen acerca de lo que hacen.			
9.- La maestra genera oportunidades para que los niños hablen e interactúen entre sí.			
10.- La maestra hace pocas preguntas con respuesta predeterminada y que cortan la conversación.			
11.- La maestra construye una interacción con el niño a partir de lo que hace o dice.			
12.- La maestra apoya los planes de los niños.			
13.- La maestra extiende los planes de los niños.			
14.- La maestra reconoce el trabajo de los niños.			
15.- La maestra escucha lo que dicen los niños.			
16.- La maestra da tiempo para que el niño responda a sus preguntas.			
17. Todos los niños son apoyados por la maestra en algún momento de la actividad.			

18.- La maestra participa como compañero en el juego del niño, observa y escucha antes de comprometerse en el mismo.			
19.- Los adultos observan y escuchan a los niños, antes y durante las conversaciones que sostienen con ellos.			
20.- Existe equilibrio entre los comentarios y observaciones en general.			
<b>Relación con la planeación de actividades</b>			
21.- La planeación que hace la maestra guía las acciones durante la actividad.			
22.- La maestra registra por lo menos una anécdota durante la actividad.			
23.- La maestra considera las experiencias clave para extender el trabajo con los niños.			

**Observaciones:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO 4 FORMATO DE REGISTRO ANECDÓTICO PARA LACTANTES Y MATERNAL

Rubro	Ago 1	Ago 2	Sep 1	Sep 2	Oct 1	Oct 2	Nov 1
Relaciones sociales							
Sentido de sí mismo							
Comunicación y lenguaje							
Movimiento							
Exploración de objetos							
Representación creativa							
Cantidad y números iniciales							
Espacio							
Tiempo							
Música							

## ANEXO 5 FORMATO DE REGISTRO ANECDÓTICO PARA MATERNAL 2

Rubro	Ago 1	Ago 2	Sep 1	Sep 2	Oct 1	Oct 2	Nov 1
Representación creativa							
Lenguaje y lectoescritura							
Iniciativa y relaciones sociales							
Movimiento							
Música							
Clasificación							
Seriación							
Número							
Espacio							
Tiempo							

## ANEXO 6 RUTINA DIARIA LACTANTES 2

<b>RUTINA DIARIA <i>LACTANTES 2</i></b>	
<b>PLAN DIARIO</b>	
<b>ENTRADA-PERODO DE ELECCIÓN</b>	<b>8:00-8:45</b>
<b>SALUDO</b>	<b>8:45-9:00</b>
<b>DESAYUNO E HIGIENE</b>	<b>9:00-10:00</b>
<b>PERIODO DE ELECCIÓN Y CAMBIO DE PAÑAL</b>	<b>10:00-10:40</b>
<b>PERIODO EN GRUPO</b>	<b>10:40-11:00</b>
<b>AREA EXTERIOR</b>	<b>11:00-11:25</b>
<b>HIGIENE Y PREPARACIÓN PARA LA SIESTA</b>	<b>11:25-11:40</b>
<b>SIESTA</b>	<b>11:40-13:00</b>
<b>PERIODO DE ELECCIÓN Y CAMBIO DE PAÑAL</b>	<b>13:00-13:30</b>
<b>PERIODO DE LECTURA</b>	<b>13:30-13:50</b>
<b>COMIDA E HIGIENE</b>	<b>14:00-15:00</b>
<b>PERIODO DE ELECCIÓN</b>	<b>15:00-15:30</b>
<b>AREA EXTERIOR</b>	<b>15:30-16:00</b>
<b>PERIODO DE ELECCIÓN Y CAMBIO DE PAÑAL</b>	<b>16:00-16:30</b>
<b>PREPARACIÓN PARA LA COLACIÓN</b>	<b>16:30-16:40</b>
<b>COLACIÓN Y PREPARACIÓN PARA LA SALIDA</b>	<b>16:40-17:00</b>
<b>DESPEDIDA</b>	<b>17:00</b>

## ANEXO 7 RUTINA DIARIA MATERNAL 1

<b>RUTINA DIARIA <i>MATERNAL 1</i></b>	
<b>PLAN DIARIO</b>	
<b>BIENVENIDA</b>	<b>8:00-8:50</b>
<b>SALUDO E HIGIENE</b>	<b>8:50-9:00</b>
<b>DESAYUNO</b>	<b>9:00-9:45</b>
<b>HIGIENE</b>	<b>9:45-10:00</b>
<b>CUENTO</b>	<b>10:00-10:15</b>
<b>GRUPO PEQUEÑO</b>	<b>10:15-10:30</b>
<b>PERIODO DE ELECCIÓN.</b>	<b>10:30-11:15</b>
<b>CÍRCULO*</b>	<b>11:15-11:30</b>
<b>AREA EXTERIOR</b>	<b>11:30-12:00</b>
<b>HIGIENE</b>	<b>12:00-12:05</b>
<b>COLACIÓN</b>	<b>12:05-12:10</b>
<b>PREPARACIÓN PARA LA SIESTA</b>	<b>12:10-12:25</b>
<b>SIESTA</b>	<b>12:25-14:00</b>
<b>PREPARACIÓN PARA LA COMIDA</b>	<b>14:00-14:10</b>
<b>COMIDA</b>	<b>14:10-14:50</b>
<b>HIGIENE</b>	<b>14:50-15:00</b>
<b>PERIODO DE ELECCIÓN</b>	<b>15:00-15:30</b>
<b>ACTIVIDAD DEL DÍA * *</b>	<b>15:30-16:00</b>
<b>AREA EXTERIOR E HIGIENE</b>	<b>16:00-16:30</b>
<b>COLACIÓN</b>	<b>16:30-16:40</b>
<b>ARREGLO DE NIÑOS Y SALIDA</b>	<b>16:40-17:00</b>

\* Viernes, actividad exterior en el campus de 11:00 a 12:00 hrs.

\*\*ACTIVIDAD DEL DÍA

- Lunes, Música
- Martes, Juegos tradicionales
- Miércoles, Manualidades
- Jueves, Narración de cuentos
- Viernes, Deportes

## ANEXO 8 RUTINA DIARIA MATERNAL 2

<b>RUTINA DIARIA <i>MATERNAL 2</i></b>	
<b>PLAN DIARIO</b>	
<b>BIENVENIDA</b>	<b>8:00-9:00</b>
<b>SALUDO</b>	<b>9:00-9:20</b>
<b>LAVADO DE MANOS</b>	<b>9:20-9:30</b>
<b>DESAYUNO</b>	<b>9:30-10:00</b>
<b>LAVADO DE DIENTES</b>	<b>10:00-10:15</b>
<b>CICLO BÁSICO</b>	<b>10:15-11:00</b>
<b>AREA EXTERIOR Y COLACIÓN</b>	<b>11:00-11:35</b>
<b>CÍRCULO*</b>	<b>11:35-12:00</b>
<b>PERIODO DE LECTURA</b>	<b>12:00-12:15</b>
<b>GRUPO PEQUEÑO</b>	<b>12:15-12:40</b>
<b>PREPARACIÓN PARA LA SIESTA</b>	<b>12:45-13:00</b>
<b>SIESTA</b>	<b>13:00-14:30</b>
<b>REACTIVACIÓN</b>	<b>14:30-15:00</b>
<b>HIGIENE</b>	<b>15:00-15:10</b>
<b>COMIDA</b>	<b>15:10-15:50</b>
<b>LAVADO DE DIENTES</b>	<b>15:50-16:00</b>
<b>TALLERES**</b>	<b>16:00-16:30</b>
<b>AREA EXTERIOR</b>	<b>16:30-16:50</b>
<b>PREPARACIÓN PARA LA SALIDA Y SALIDA</b>	<b>16:50-17:00</b>

\* Miércoles y Viernes, actividad exterior en el campus de 11:00 a 12:00 hrs.

\*\*TALLERES

- Lunes, Matemáticas
- Martes, Libro
- Jueves, Área de movimiento
- Viernes, Psicomotricidad



## ANEXO 9 FORMATO DE PLANEACIÓN LACTANTES 2

## FORMATO DE PLANEACIÓN LACTANTES 2

Periodo en grupo: \_\_\_\_\_

Motivo: \_\_\_\_\_

Sala: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Materiales:

Otros materiales de Apoyo:

Estrategias de apoyo en la actividad (inicio, desarrollo y cierre):

Intereses surgidos en la actividad:

Observaciones:

Maestra responsable de preparar material:

¿En qué periodo?: \_\_\_\_\_

**Probables experiencias clave:**

EXPERIENCIAS CLAVE PARA LACTANTES

**Relaciones Sociales**

1. Establecer un vínculo emocional con el adulto.
2. Construir relaciones con otros alumnos.
3. Construir relaciones con sus compañeros.
4. Expresar emociones.
5. Mostrar empatía hacia los sentimientos y necesidades de los demás.
6. Desarrollo del juego social.

**Sentido de sí mismos**

7. Expresar iniciativa.
8. Distinguir el yo de los demás.
9. Resolver problemas encontrados en la exploración y el juego.
10. Hacer cosas por sí mismos.

**Comunicación y Lenguaje**

11. Escuchar y responder
12. Comunicación no verbal.
13. Participar en la comunicación bidireccional.
14. Comunicación verbal.
15. Explorar libros con imágenes y revistas.
16. Disfrutar cuentos rimas y canciones

**Movimiento.**

17. Mover las partes del cuerpo (voltear la cabeza, asir objetos, patear).
18. Mover todo el cuerpo (rodar, gatear, atravesar, caminar, correr, balancearse).
19. Moverse con objetos.
20. Sentir y expresar el compás.

**Exploración de objetos**

21. Explorar objetos con las manos, pies, boca, ojos, oídos y nariz.
22. Descubrir la permanencia de los objetos.
23. Explorar y percatarse de cómo las cosas con iguales o diferentes.

**Representación creativa**

24. Imitar y pretender ser.
25. Explorar materiales de construcción y arte.
26. Responder e identificar imágenes y fotografías.

**Cantidad y números iniciales**

27. Experimentar que significa "más"
28. Experimentar la correspondencia uno a uno.
29. Explorar el número de las cosas.

**Espacio**

30. Explorar y percatarse de la ubicación de los objetos.
31. Observar a las personas y las cosas desde varias perspectivas.
32. Llenar y vaciar, poner y quitar.
33. Separar y juntar las cosas.

**Tiempo**

34. Anticiparse a eventos familiares.
35. Percatarse del inicio y final de un intervalo de tiempo.
36. Experimentar lo que es "rápido" y "lento".
37. Repetir una acción para hacer que algo ocurra otra vez, experimentar causa efecto.

**Música**

38. Escuchar música.
39. Responder a la música
40. Explorar e imitar sonidos.
41. Explorar sonidos con tono vocal.

**ANEXO 10 FORMATO DE PLANEACIÓN PARA MATERNAL 1 Y 2**

Grupo  
pequeño: \_\_\_\_\_

Círculo: \_\_\_\_\_

Motivo: \_\_\_\_\_

Sala: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Materiales:

Otros materiales de Apoyo:

Estrategias de apoyo en la actividad (inicio, desarrollo y cierre):

Intereses surgidos en la actividad:

Observaciones:

Maestra responsable de preparar material:

\_\_\_\_\_

¿En qué periodo?: \_\_\_\_\_

**Probables experiencias clave:****REPRESENTACIÓN CREATIVA**

1. Reconocer los objetos por medio de la vista, oído, tacto, gusto y olfato.
2. Imitar acciones y sonidos.
3. Relacionar dibujos, fotografías y modelos con lugares y objetos.
4. Desempeñar roles.
5. Elaborar modelos.
6. Dibujar y pintar.

**LENGUAJE Y LECTO - ESCRITURA**

7. Hablar con otros sobre experiencias personalmente significativas.
8. Describir objetos, eventos y relaciones.
9. Divertirse con el lenguaje: escuchar historias y poemas, elaborar historias y rimas.
10. Escribir de diversas formas, dibujar garabatear hacer trazos similares a letras.
11. Leer en diversas formas: cuentos, signos, anuncios y otros materiales impresos.
12. Dictar historias

**INICIATIVA Y RELACIONES SOCIALES**

13. Elegir, decidir, planear.
14. Solucionar los problemas que se presentan en el juego.
15. Cuidar las necesidades propias.

16. Expresar sentimientos con palabras.
17. Participar en rutinas grupales.
18. Ser sensible a los sentimientos, intereses y necesidades de otros.
19. Establecer relaciones con niños y adultos
20. Crear y experimentar el juego en colaboración.
21. Manejar conflictos sociales de manera constructiva.

**MOVIMIENTO.**

22. Moverse sin cambiar de lugar.
23. Moverse de un lugar a otro.
24. Moverse con objetos.
25. Describir movimientos.
26. Interpretar instrucciones de movimiento.
27. Expresar creativamente movimientos
28. Sentir y expresar el compás.
29. Moverse junto con otros al compás.

**MÚSICA**

30. Responder a la música.
31. Producir y describir sonidos.
32. Tocar instrumentos musicales.
33. Cantar.

**CLASIFICACIÓN**

34. Explorar y describir similitudes, diferencias y atributos de las cosas.
35. Clasificar e igualar.
36. Usar y describir los objetos en diferentes formas.
37. Distinguir entre algunos y todos.
38. Tener en mente más de un atributo a la vez.
39. Describir las características que algo no posee o la clase a la que no pertenece.

**SERIACIÓN**

40. Comparar atributos : mas largo/corto, mas áspero/ suave etc.
41. Colocar diversos objetos uno después de otro en una serie o patrón y describir las relaciones grande, más grande, el mas grande..
42. Hacer corresponder un conjunto ordenado de objetos son otro mediante la experimentación.

**NÚMERO**

43. Comparar número y cantidad para determinar “ más”, “menos” “igual cantidad”.
44. Ordenar dos conjuntos de objetos en correspondencia uno a uno.
45. Contar objetos contar de memoria.

**ESPACIO**

46. Llenar y vaciar.
47. Unir y separar armar y desarmar.
48. Cambiar la forma y acomodo de los objetos doblar, dar vueltas, estirar apilar.
49. Observar objetos y lugares desde diferentes puntos de vista espacial.
50. Experimentar describir posiciones, direcciones y distancias relevantes de las cosas en el ambiente inmediato.
51. Interpretar relaciones espaciales en dibujos, pinturas y fotografías.

**TIEMPO**

52. Iniciar y suspender una acción a determinada señal.
53. Experimentar y describir diferentes velocidades de movimientos
54. Experimentar y comparar intervalos de tiempo.