

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



LA VERDAD
NOS HARÁ LIBRES

UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA

CIUDAD DE MÉXICO ®

“Acompañamiento a una maestra en su proceso de implementación del currículo de HighScope en un aula multigrado de preescolar”

ESTUDIO DE CASO

Que para obtener el grado de

MAESTRA

Presenta

MARÍA DEL PILAR FARRÉS GONZÁLEZ SARAVIA

Directora: MTRA. SYLVIA IRENE SCHMELKES DEL VALLE

Lectores: DR. ROBERTO BAROCIO QUIJANO

DRA. HEIDI FRITZ MACÍAS

CDMX, 2020

Prólogo.....	4
Introducción.....	6
Capítulo I: El problema de investigación.....	9
Antecedentes.....	9
Planteamiento del problema.....	10
Propósito del estudio de caso.....	11
Contexto.....	14
Cuestionarios Autoadministrados.....	17
Diseño de la investigación.....	19
Supuestos.....	19
Objetivos:.....	20
Alcances y limitaciones.....	20
Capítulo II. El modelo educativo de HighScope.....	22
El estudio Perry.....	27
Fundamentos teóricos.....	30
Vygotsky.....	52
Funciones ejecutivas.....	57
Estudio comparativo sobre diferentes Modelos Educativos.....	58
La formación docente en servicio.....	61
Construir la calidad del programa educativo.....	68
Capítulo III. Fundamentos de la opción metodológica.....	75
Paradigmas de Investigación en las Ciencias Sociales.....	75
Etnografía.....	77
Enfoque etnográfico.....	78
Estudio de caso.....	82
El enfoque etnográfico en el presente estudio de caso.....	84
El método clínico y la supervisión clínica.....	87
Observación/ Retroalimentación.....	93
Principios de Aprendizaje de los Adultos.....	95
Capítulo IV. El estudio de caso. El tejido.....	96
El proceso de aprendizaje de “Dona”.....	104

Los primeros temas o asertos	118
Observación / Retroalimentación	129
Diálogo entre “Dona” y Pilar:	132
Instrumento Evaluación del Desempeño	135
Resultados del Instrumento “Evaluación del desempeño”	136
Análisis comparativo de la aplicación del PQA.....	139
Capítulo V. Conclusiones, lecciones aprendidas y recomendaciones.....	144
Objetivos	144
Supuestos	155
Preguntas de investigación	156
Lecciones aprendidas y Recomendaciones	160
El proceso de aprendizaje de la maestra en acción	163
Pautas para brindar andamiaje	163
Anexos	165
Agendas de talleres de capacitación	166
Instrumento de evaluación de la calidad de un programa	176
Instrumento Evaluación del Desempeño	220
Consentimientos	222
Bibliografía	223

Prólogo

Son muchos años, décadas, que realicé la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación en la Universidad Iberoamericana. Siendo investigadora asociada en el Centro de Estudios Educativos A.C. (CEE), recibí la invitación del S.J. Luis González Morfín y la Maestra, entonces coordinadora académica, Sylvia Schmelkes a estudiar la Maestría con la fortuna de recibir una beca del cien por ciento. Mi mayor preocupación en ese momento, era si debía permanecer trabajando en el CEE al terminar la Maestría porque ya tenía visualizado irme a vivir a Querétaro a fundar un colegio de educación privada con Alfonso Noriega, mi esposo. Me dijeron que la Maestría era de tiempo completo y que debía organizarme para trabajar y estudiar. Lo que en un momento fue un susto o temor por asumir mayor cantidad de trabajo, se convirtió en una experiencia de formación muy rica. Tuve muchos maestros investigadores que apreciaban el trabajo que estábamos realizando en el CEE y varios de ellos tomaron en cuenta mis horas de trabajo como horas crédito.

La Maestría me abrió el horizonte de la formación como investigadora. Una aspiración que tenía desde que estudié la licenciatura en Pedagogía en la UNAM. Especialmente, me llamaba la atención la investigación cualitativa en el área de formación de maestros. Estoy muy complacida de presentar una tesis en la que pude reunir ambos intereses.

Esta tesis para mí es la manera de cerrar un ciclo importante. Llevaba con este pendiente muchos años y confieso que haber intentado hacer varias veces la tesis me mantuvo el ímpetu de investigar, sistematizar, leer, lo cual agradezco profundamente a la maestra Sylvia Schmelkes, quien me ha dirigido ya con esta ocasión tres veces. En cada una, he aprendido mucho y, sobre todo, he sentido siempre su confianza puesta en mí de que lo voy a lograr. Por fin aquí estamos. Gracias Sylvia.

A la Maestra Sylvia Schmelkes, al S.J. Luis Narro, S.J. Eugenio Maurer, al Doctor Gabriel Cámara, al Doctor Pablo Latapí, al Doctor Carlos Muñoz Izquierdo, a la Doctora Cecilia Fierro y a la Doctora Sonia Lavín, les agradezco compartir la vocación por la educación. Por creer que es una palanca de cambio y por dar de muchas maneras cuentas y testimonios de que es posible. Caminar y crecer junto a cada uno, ha sido un privilegio y tenerlos presente, me hace intentar dar lo mejor de mí misma.

El camino de la vocación por la educación pudo seguir su cauce a través de la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope donde conocí el currículo de HighScope para preescolar. Ha sido muy estimulante para mí, darme cuenta que este currículo es resultado de muchas horas de investigación, de sistematizar experiencias, de divulgar, de intercambiar resultados con maestros, de correr datos en programas de estadística, etc.

Agradezco también a la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope, la oportunidad que me brindaron de realizar un proceso de tutoría con la Maestra Shannon Lockhart la cual me permitió ampliar mi concepción y práctica acerca del acompañamiento a maestros. A la presidenta de la Fundación Cheryl Polk y Marianne McDonnell, directora de servicios educativos por todas las facilidades que me dieron.

En México, trabajar en el Instituto HighScope de México A.C. (representante de la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope), ha sido un reto permanente. Bajo la dirección del Doctor Roberto Barocio Quijano, con quien me formé como capacitadora, tuve la oportunidad de

comprender las implicaciones pedagógicas de un currículo constructivista. Tema que ha sido motor de mi acción continua como educadora y le ha impreso un gran sentido a mi labor. Agradezco al Doctor Roberto aceptar leer mi tesis. Sus orientaciones fueron clave para enriquecer el marco teórico y para mí, ha sido un gran honor que esta tesis de alguna manera de continuidad a lo que se investigó y encontró en cuanto a formación de maestros en servicio, en el proyecto que dirigió el Doctor Roberto Barocio en el Jardín de Niños Antón S. Makarenko.

A mis compañeras Asociadas, del Instituto HighScope de México: Graciela Borja, Elsa Portilla y Mónica Lñesta, les estoy muy agradecida por todo lo que hemos compartido. Sin su interlocución y presencia, me sería muy difícil continuar con la búsqueda de la calidad en la implementación del currículo de HighScope. Agradezco particularmente a Graciela su lectura al presente. Mis compañeras también del Instituto, Martha Luvia Gómez Sánchez, Karen Murillo, Krishna Murillo y Laura Díaz; aprecio que deseen trabajar por llevar a más personas este currículo y por tener centros educativos de calidad.

A mi equipo de trabajo en Emmanuel Mounier les agradezco la disposición por aprender. Con Denisse he realizado un trabajo en equipo del cual me siento muy afortunada. Es fascinante poder constatar el proceso de crecimiento en una persona y observar en los niños y niñas los efectos de una intervención pedagógica eficaz. Gracias Denisse por todo lo que me enseñas en el diálogo y en tus acciones. A las maestras que actualmente integran el equipo, quienes poco a poco se suman a esta aventura del acompañamiento. Gracias a: Tere, Yesenia, Cindy, Lupita, Mahikiel, Jocelyne, Janet, Samantha, Judith, Miriam y María, me dan ánimo al ver que vale la pena el esfuerzo.

A los padres de familia, que han confiado tantos años en un proyecto distinto a lo convencional y que también les exige, sobre todo, porque los invita a revisar sus propios esquemas educativos y buscar ir más allá. Particularmente agradezco a: Mario y Lulis, Alejandra y Jeffrey, Dolores, Baltazar y Griselda, a Claudia e Iker, quienes me permitieron trabajar con los registros de observación del aula donde participaban sus hijos(as) para hacer el presente trabajo.

A mis amigas, quienes en cada remanso me dieron el ánimo de reírme, darme un respiro y tomar fuerza para seguir.

A mis padres y hermanos su ejemplo ha sido un gran motor. Soy muy afortunada de ser parte.

A Alfonso, quien es la máxima expresión de un compañero, cada día lo has hecho posible. Gracias por el soporte, la confianza y el amor que hemos podido compartir. A Santiago, por ponerme el ejemplo de tenacidad cuando te recibiste, a Emilio por gozar los desafíos, a Gabriel por buscar lo que te apasiona, a Juan Pedro por poner tus talentos al servicio de tu formación. Cada uno me inspiró y animó a continuar.

Gracias a la Compañía de Jesús quien me ha cobijado y ayudado a seguir mi vocación. Gracias al Doctor Raúl Romero, a la Doctora Heidi Fritz por el apoyo recibido para dar término al presente trabajo.

“En todo amar y servir”.

Introducción

La educación temprana en muchos países es de alta prioridad. En México, desde el 2004 se decretó obligatorio el tercer grado de preescolar y paulatinamente se han exigido el segundo y primer grado. Si bien, tomo algunos años aterrizar esta política educativa en los diferentes estados de la República, se logró tomar conciencia de la importancia de la educación de los primeros años en la sociedad, específicamente entre los padres de familia. Sin embargo, las condiciones para brindar el servicio educativo a nivel preescolar, son todavía insuficientes y de baja calidad. Incluso, en los jardines de niños particulares hay poca conciencia de lo que se requiere ofrecer a los niños y niñas en estos años para que la educación tenga un mayor impacto y beneficio a largo plazo.

La Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope, a lo largo de más de 50 años, ha conseguido crear un sistema de educación de la primera infancia que se basa en teorías del desarrollo del niño, investigación y prácticas de enseñanza probadas. Además, cuenta con un programa de formación para maestros en servicio y para formadores de maestros. Tiene un instrumento de evaluación, validado y estandarizado del desarrollo del niño, que permite a las educadoras crear su programa de actividades educativas a partir de los intereses que observen en los niños y niñas de su grupo. Asimismo, cuentan con un instrumento para evaluar la calidad educativa que tenga un preescolar que aplique su programa. Este instrumento, requiere ser aplicado por una persona que haya recibido capacitación para la adecuada implementación del “currículo de HighScope” que es el nombre con el que se distingue su programa. La aplicación del instrumento abarca también, un proceso de retroalimentación y acompañamiento al equipo docente.

El currículo de HighScope presenta una organización en ocho áreas de contenido: Acercamiento al aprendizaje, Desarrollo físico y salud, Desarrollo socioemocional, Lenguaje, lectoescritura y comunicación, Matemáticas, Ciencia y tecnología, Estudios sociales y Artes creativas. Para llevarlo a la práctica, se requiere más que

el conocimiento de las áreas de contenido. Se trata ante todo de aprender una forma de mirar el desarrollo del niño y la manera en que éste aprende. Al asumirse la educadora también en un proceso de aprendizaje activo participativo, la capacidad de organizar su práctica educativa toma en cuenta más elementos que las áreas de contenido. Se requiere de una comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje de la etapa de preescolar con la finalidad de decidir la manera más apropiada para organizar el uso del espacio y el tiempo. Asimismo, el currículo de HighScope invita a la maestra y padres de familia a entablar empatía con los niños y niñas y presenta una serie de estrategias de interacción adulto-niño que facilitan el apego y posibilitan la creación de un ambiente socio emocional positivo.

Implementar el currículo de HighScope supone varios años de estudio y práctica.

El presente trabajo de tesis, es un estudio de caso que describe el proceso de formación que vivió una educadora de nivel preescolar en un período de tiempo de dos ciclos escolares en el que comenzó a implementar el currículo de HighScope.

El estudio de caso da cuenta de la manera en que la educadora se apropia del currículo de HighScope. Se pretende demostrar que la educadora avanza considerablemente en el nivel de la calidad de implementación por las estrategias de acompañamiento y los instrumentos de evaluación que se utilizan. En este sentido, el estudio de caso también relata qué hizo la capacitadora-directora-investigadora que asesora a la educadora.

El trabajo de tesis se presenta organizado en cinco capítulos. En el primero, se plantea el problema de investigación, los supuestos y los objetivos que se buscan alcanzar. En el segundo y tercer capítulos están el marco teórico que sustenta el Modelo Educativo de HighScope y las metodologías de investigación que se usaron. El cuarto capítulo es el estudio de caso propiamente. El último capítulo, intenta ofrecer algunas aportaciones y recomendaciones que surgen de las conclusiones más relevantes que surgieron de esta experiencia. Al final, se presentan algunos anexos que pueden facilitar la comprensión de la información que se cita en diversas ocasiones.

“Dona” es el nombre que se elige a la educadora sujeto/objeto del estudio de caso para respetar su privacidad. Como todo estudio de caso, es único y también, ofrece aprendizajes que pueden ser replicables. “Dona” hizo posible los resultados que se presentan en su práctica educativa, gracias al diálogo que se logró construir entre ella y la directora/capacitadora/ investigadora, quien también es la autora del presente trabajo de tesis.

Capítulo I: El problema de investigación

Antecedentes

El presente trabajo presenta un estudio de caso que se realizó sobre la experiencia de formación de una maestra frente a un grupo multigrado de preescolar.

La maestra trabaja en un centro educativo “Emmanuel Mounier, comunidad de aprendizaje” del cual soy fundadora y directora desde el año 2005. Hace 16 años, me certifiqué como capacitadora del “currículo de HighScope para el nivel preescolar” y en estos mismos años he buscado implementar este programa en mi centro educativo.

En la implementación del currículo de HighScope, la formación del maestro en servicio es clave. Se compone de cursos de capacitación que se ofrecen con la metodología de taller y estrategias de acompañamiento que a lo largo del proceso inciden en la transformación del docente y su práctica educativa.

En el presente estudio, tomaré en cuenta el proceso de acompañamiento y las estrategias que fueron más significativas para demostrar el proceso de transformación de la práctica educativa que tuvo la maestra que tomo como “caso” a lo largo de dos ciclos escolares. Tiempo suficiente en el que pude, además de apoyar su proceso de formación, analizar su impacto en la mejora de la práctica educativa. Esto fue posible gracias a la aplicación de un instrumento de evaluación que me permitió medir y comparar un “antes” y un “después”.

Esta elección, me obligó a estudiar acerca de la **metodología de estudio de caso** y encontré que era compatible con lo que tenía como insumos para hacer la investigación. Asimismo, me permitió delimitar mi objeto de estudio para definir preguntas precisas y llegar a algunas conclusiones relevantes.

Para dar el contexto necesario al presente, en este primer capítulo describo los antecedentes y objetivos que me llevaron a plantear el problema de investigación y la manera en que organicé la estructura del estudio de caso a partir de los instrumentos de investigación que apliqué y las preguntas que me planteé.

Planteamiento del problema

Fundar un colegio de educación privada que ofrece un programa educativo innovador supone un proceso a largo plazo. La innovación educativa por sí misma, implica un cambio que para ser real y duradero ha de ser sustentable. Ello requiere la formación de un equipo de trabajo que haga suyas la misión y visión del proyecto educativo.

En los primeros años del colegio Emmanuel Mounier, la formación del equipo de trabajo docente se llevó a cabo a través de la participación en seminarios y talleres de capacitación, hasta que la ineficiencia o deserción de algunos maestros y la falta de alianza con los padres de familia, fueron dando señales de que era necesario ofrecer algo más, además de la capacitación previa e intensiva.

Invité en dos ocasiones a las maestras que estaban a cargo de los grupos de preescolar en mi colegio, a cursar el “Diplomado sobre el currículo de HighScope para preescolar”. Y fue hasta el año 2015 que tomé la decisión de hacerlo de otra manera. Opté por ofrecer solamente talleres introductorios y llevar en paralelo un proceso sistemático de acompañamiento a la maestra. Intuí que era necesario llevar un acompañamiento que fortaleciera su proceso de aprendizaje. Me daba cuenta que necesitaba encontrar una manera de apoyar su proceso de formación jugando un papel de capacitadora y no sólo de directora. Era común que, con base en la tradición organizacional, el proceso de acompañamiento se interpretara como supervisión y no como asesoría en servicio. La innovación educativa que se plantea desde el enfoque HighScope -constructivista-, y lo que varios autores señalan, es que para que el acompañamiento sea efectivo debe incluir también un cambio de cultura en la organización. (Fullan, Stiegelbauer, 1997). Asimismo, encontré en la literatura sobre formación de maestros en servicio, a los autores Acheson y Damien

Gall(2003) un planteamiento sobre la necesidad de cambiar la tarea de la supervisión y concebirla como supervisión clínica. ***La hipótesis que me plantée si la capacitación introductoria y el acompañamiento a la maestra podían demostrar un cambio cualitativo en el nivel de calidad de implementación del currículo de HighScope.***

Tenía que encontrar, además, una forma en la que pudiera hacerlo evidente. Ese año, 2015, estaba por recertificarme como capacitadora y, uno de los requisitos es aplicar en algún centro educativo un instrumento de evaluación que mida el nivel de calidad en la implementación del currículo de HighScope. Esta oportunidad me permitió contar con un tiempo delimitado para observar y sistematizar lo que ocurrió durante dos ciclos escolares. Abarcó desde que se incorporó la maestra a trabajar en el colegio, hasta la segunda aplicación del instrumento de evaluación. Meses en los que pude contar con varios insumos y registros de observación para evaluar el cambio en el proceso de apropiación del currículo de HighScope y la forma en que ello se reflejaba en la práctica educativa.

Con el propósito de lograr rigor en el proceso de observación, reuní lo que fui aplicando y realizando hasta darle forma como “estudio de caso”. La maestra se volvió sujeto-objeto de la investigación al igual que mi participación en calidad de investigador participante y con el rol y función de capacitadora y directora.

Propósito del estudio de caso

El interés que anima el caso “Dona”, es comprender más a fondo cómo es el proceso de formación que sigue una maestra que se capacita para implementar el currículo de HighScope. El propósito que busca es entender cómo se va tejiendo su proceso de aprendizaje. La comprensión podría quedarse a nivel de comparar el resultado que arroja la aplicación del instrumento de evaluación de la calidad del programa en un periodo y compararlo con el posterior. Sin embargo, el interés es más profundo porque pretendo analizar no sólo la aplicación que como capacitadora realicé, sino también mi rol como directora en interacción con la maestra y el proceso que siguió “Dona”. Parto de la premisa de que el cambio no es un evento sino un proceso. Por

lo que consideré importante conocer cómo se gestaba. Para ello, fue necesario llevar a cabo un registro constante y sistemático. Para lo cual utilicé los siguientes insumos e instrumentos:

- a) Cuestionarios autoadministrados
- b) El diario de la maestra (“Dona”)
- c) La bitácora de la capacitadora/investigadora/directora
- d) Los instrumentos de evaluación del desempeño
- e) La narrativa de cada ocasión que entré a observar al aula y los respectivos diálogos de retroalimentación.
- f) Los registros de observación que apliqué para completar, en dos ocasiones, el instrumento de evaluación de la calidad de implementación del currículo de HighScope. (En inglés se conoce como Program Quality Assessment PQA, HighScope Educational Research Foundation, 2003)

En este estudio de caso, quiero documentar cómo fue el proceso que siguió “Dona”. En la medida que he ido comprendiendo la *metodología de estudio de caso*, me he dado cuenta de que la riqueza que tiene es justamente la particularidad y la complejidad de ser un caso singular. Sin perder de vista que se trata de un caso único, me permite valorar circunstancias, condiciones y elementos a considerar para la formación de maestros en general. Este caso único, con un nivel de análisis detallado, me puede dar pautas para tener claridad acerca de cómo aprende una maestra a implementar el currículo de HighScope.

La singularidad del presente estudio de caso radica también, en la oportunidad que tengo de auto observarme como investigadora-capacitadora-directora. El enfoque etnográfico, en el cual me apoyé para aplicar los instrumentos, permite tomar en cuenta la observación del propio investigador. Es más, la asume, la reconoce e invita a legitimarla. En un principio consideraba que tenía que buscar la objetividad ante todo y mantener distancia. Sin embargo, en la práctica de la aplicación de los instrumentos, veo que soy parte y no puedo evadir mi presencia o pretender ignorarla. Por el contrario, este estudio me permite dar cuenta de cómo también fui tomando decisiones de intervención en:

- la aplicación de instrumentos;
- la manera en la que pude favorecer ciertos diálogos;
- la elección de ciertos talleres;
- la propuesta de observar algunos vídeos y lecturas.

Las decisiones que tomé de acuerdo con “Dona”, posibilitaron el avance de su proceso de formación y por ende de su nivel de implementación del currículo de HighScope. Asimismo, pude identificar momentos o pausas en que dejé que el propio paso del tiempo tuviera un impacto. Estas decisiones las puedo hacer conscientes en el análisis retrospectivo que estoy haciendo a través del presente trabajo. También servirán como insumo para las decisiones futuras que pueda tomar para formar maestras.

“Dona” como maestra en formación y yo como capacitadora-investigadora-directora, tenemos antecedentes, datos biográficos, historia y un particular proceso de inducción en la implementación del currículo de HighScope. De esto, intento dar cuenta a través de cuestionarios que recogen los datos básicos y que permiten otorgar el contexto y la especificidad que tiene el presente estudio de caso.

Otra particularidad del estudio de caso, fueron los instrumentos que seleccioné y que apliqué entre marzo del 2016 y junio de 2017. El criterio de selección obedeció a las preguntas previas que elaboré para aprender de esta experiencia. Cabe destacar la relación tan significativa que descubrí entre el uso del enfoque etnográfico y el proceso de acompañamiento. Es decir, pude reconocer con claridad el poder que tiene la objetividad que presenta el *registro etnográfico* para entablar un *diálogo* con la maestra.

Precisar este hallazgo, permite dar cuenta de la intencionalidad del presente estudio de caso, que tiene que ver con encontrar las estrategias más el proceso de acompañamiento que se le puede brindar a una maestra que se capacita para implementar el currículo de HighScope. Así, podría decirse que su naturaleza estriba en ser un estudio de caso que ilustra los procesos de aprendizaje que se pueden tener en una experiencia de capacitación en servicio.

En congruencia con el enfoque HighScope, este proceso de formación debiera ser:

- Activo participativo,
- Revelar una secuencia de desarrollo,
- Favorecer procesos significativos de aprendizaje,
- Propiciar conflictos cognitivos,
- Mostrar la zona de desarrollo próximo en la que se encuentre la maestra, en suma, ser una experiencia de aprendizaje activo participativo.

El presente estudio de caso puede representarse así:

CONTEXTO	FOCO	INSTRUMENTOS
Colegio Emmanuel Mounier Currículo de HighScope Antecedentes y características de la Maestra Antecedentes y características de la Capacitadora-investigadora-directora	¿Qué sabe la maestra? ¿Qué aprende la maestra? ¿Cómo transforma su práctica educativa la maestra a partir de lo que aprende? ¿Cómo influye la relación entre capacitadora-maestra? ¿Es posible asumir un rol de capacitadora siendo directora? ¿Es posible nutrir de preguntas y metodologías de investigación el proceso de capacitación?	1. Cuestionario autoadministrado 2. Bitácora de capacitadora 3. Diario de la maestra 4. Evaluación del desempeño febrero 2016 5. PQA octubre 2016 6. Evaluación del desempeño febrero 2017 7. PQA junio 2017 8. Narrativa y diálogos de retroalimentación
TIEMPO	De septiembre 2015 a junio 2017 (dos ciclos escolares)	

Contexto

Emmanuel Mounier es un colegio privado en Culiacán, Sinaloa. Se encuentra ubicado cerca del centro de la ciudad en una zona urbanizada hace poco tiempo que está en las riberas del río Humaya. Es un edificio con 3000 metros cuadrados de terreno y 1000 de construcción. Para el nivel de preescolar se han destinado tres aulas, de las cuales se ocupan dos. Una para los niños y niñas entre 3 y 5 años de edad y otra para los menores de 3 años. En la misma aula conviven estudiantes de

diferentes edades. En el aula trabajan en equipo dos maestras y otros docentes apoyan ofreciendo actividades que favorecen el desarrollo motor grueso (Yoga, educación física) y el aprendizaje del inglés. Recientemente se ofrece también música. Se fundó en el año 2005 por iniciativa de Alfonso Noriega y Pilar Farrés. El equipo docente se integró en los primeros años con docentes que tenían la carrera de educación inicial, posteriormente con maestras normalistas, maestras egresadas de la Universidad Pedagógica de Sinaloa y en los últimos siete años por licenciadas en Psicopedagogía egresadas de la Universidad Católica de Culiacán, que es de educación privada. El colegio abrió sus puertas al público con apenas 4 estudiantes de preescolar, al año siguiente tuvo 17 y llegó a tener en el año 2009, 42 estudiantes. Poco después, descendió la matrícula debido a la decisión de hacer un preescolar multigrado. Para los padres de familia no era común esta modalidad en la ciudad y algunos mostraron escepticismo. También la decisión que el colegio fuera incluyente y de aceptar niños con necesidades educativas especiales, hizo que algunas familias prefirieran otro tipo de oferta educativa. Para las maestras, la forma de trabajo era poco común puesto que se les pedía que diseñaran las actividades a seguir con base en la observación de los intereses y necesidades de los niños y niñas a partir de “Indicadores Clave de Desarrollo”. Las maestras esperaban programas estructurados y apoyarse en libros de texto de editoriales privadas. En algunos ciclos escolares, capacitamos a las maestras para poder implementar esta forma de trabajo y ocurrió que concursaron para solicitar plaza en el sistema público. Años después, en el 2013, Alfonso Noriega director general y yo como directora académica, impartimos clases en la Universidad Católica de Culiacán. Lo hicimos con el interés de buscar jóvenes que quisieran formar parte de nuestro proyecto educativo. Así fue, conocimos a “Mara”, “Dona”, “Andrea” y “Carla”. “Mara” entró como maestra de preescolar en el ciclo 2013 – 2014, ese ciclo escolar decidí capacitarla a través de estrategias tales como: modelar en el aula cómo trabajar, mostrar vídeos y revisar conjuntamente sus planificaciones. Además, le solicité un diario para llevar registro de su experiencia. El siguiente ciclo escolar, “Mara” participó en el “Diplomado sobre el currículo de HighScope para preescolar”. El ciclo escolar 2015- 2016, “Dona” solicitó realizar su servicio social en el colegio.

La invitamos a dar acompañamiento a algunos niños con necesidades educativas especiales en la primaria. “Dona” había estudiado Psicología Clínica y yo le di clases de metodología de investigación. En la materia que impartí tomé como ejemplo el “Estudio Perry”, (Schweinhart, 2005) del que hablaré más adelante, un estudio longitudinal que demuestra los efectos a largo plazo de un preescolar de calidad en sus egresados. “Dona” comenta que eso le llamó fuertemente la atención y se interesó en conocer la metodología que aplicábamos en el colegio.

Algunos días “Dona” acudía al aula de preescolar y apoyaba a la maestra “Mara” de quien comentaba que aprendía mucho. “Mara” tenía facilidad para trabajar con los pequeños de nivel preescolar y mostraba interés en comprender cómo aplicar la metodología de HighScope. “Dona” y “Mara” participaron en unos talleres intensivos que ofrecí en otro colegio de educación privada que también trabajaba con un enfoque constructivista. “Mara” presentó problemas de salud y tuvo necesidad de cambiar de residencia en el mes de marzo, por lo que “Dona” se hizo cargo del grupo. Terminó el ciclo escolar con el grupo a su cargo. Para “Dona” había el proyecto de tener un departamento de “Psicopedagogía”. Sin embargo, la situación nos obligó a reorientar su oportunidad de desarrollo profesional. En ese ciclo escolar, 2015 – 2016, yo estaba al frente de la dirección del Instituto HighScope de México. En enero del 2015 asumí el cargo, y eso me invitaba a comprometerme más en la calidad de implementación del currículo de HighScope. En octubre de 2015 tuvimos la visita de la presidenta de la Fundación de Investigaciones Educativas HighScope Cheryl Polk y “Dona” comenzó a ver que había un trayecto de formación a seguir siendo parte del colegio y capacitándose en el manejo de esta metodología.

Para el año siguiente, 2016- 2017, tuvimos únicamente ocho niños en preescolar, uno de ellos con inmadurez en el área motora, lo que le exigía contar con alguien que lo apoyara para moverse. Así, contamos con dos maestras en preescolar y la maestra de inglés quedando “Dona” como titular. Durante ese ciclo escolar no pude ofrecer en Culiacán el “Diplomado sobre el currículo de HighScope” porque me lo solicitaron en Querétaro. Entonces, decidí seguir acompañando a “Dona” como lo

había hecho con “Mara” en un inicio. Hasta el ciclo escolar siguiente, el 2017 – 2018, tomó el diplomado “Dona” y se espera que más adelante pueda formarse como capacitadora. Actualmente, es la directora de preescolar.

Cuestionarios Autoadministrados

A través de dos cuestionarios autoadministrados, reúno algunos datos generales que presentan a “Dona” quien es el sujeto del estudio de caso de la tesis y a mí, como investigadora-capacitadora-directora que también formo parte del mismo.

“DONA”

Cuestionario autoadministrado

1. Nombre: *Dona*
2. Edad: *26 años*
3. Género: *femenino*
4. Profesión: *Psicóloga Clínica*
5. Último grado de estudios: *Licenciatura*
6. Otros estudios: *actualmente estudia la Maestría en Evaluación y Psicoterapia infantil. Acreditó el Diplomado sobre el currículo de HighScope para preescolar*
7. Experiencia laboral: *Profesora de preescolar*
8. Tiempo de conocer el currículo de HighScope: *Escuché sobre el Currículo cuando estudiaba la licenciatura en el 2013 y captó mi interés.*
9. Tiempo de trabajar en Colegio Emmanuel Mounier: *2015 hasta la fecha.*
10. Intereses que motivan esta elección laboral: *La visión de que cada niño es diferente y por lo tanto vive procesos diferentes, respetando así su propio desarrollo. Una manera totalmente distinta a la escuela tradicional. Los niños son felices y viven su etapa plenamente experimentando, manipulando, y a su vez construyen ellos mismos su aprendizaje. En el tiempo que llevo trabajando he sido testigo de lo que hace en los niños esta metodología y eso me motiva día a día.*
11. Retos que identifica para aplicar el currículo de HighScope: *cambiar la forma de pensar, constante trabajo personal y autoevaluación, reflexión. Creo que el reto es personal.*
12. Experiencias y aprendizajes relevantes que le permiten comprender mejor e implementar el currículo de HighScope: *Me fue de gran ayuda primero observar cómo implementar y después leer, de esta manera pude ir enlazando mejor y apropiándome de conceptos, de estrategias. El manual y el resto de los libros son muy claros, los vídeos y las retroalimentaciones también me han ayudado. En conclusión, ha sido una mezcla de teoría y práctica, análisis y de confrontar y corroborar con las retroalimentaciones que me dan.*

“PILAR” Cuestionario autoadministrado

1. Nombre: *María del Pilar Farrés González Saravia*
2. Edad: *56 años*
3. Género: *femenino*
4. Profesión: *Pedagoga*
5. Último grado de estudios: *Licenciatura*
6. Otros estudios: *Diplomado sobre Estimulación temprana, Curso Introductorio del Currículo de HighScope para preescolar, Curso de Formación de capacitadoras en el Currículo de HighScope para Preescolar, Especialidad en Psicología de la infancia y aprendizajes escolares, Especialidad en terapia de Contención, Curso Comunidades de desarrollo empresarial, Curso en transformación personal, Tutoría en el desarrollo del Curso para Capacitadoras en la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope, Curso sobre el Currículo de HighScope para Lactantes y Maternales.*
7. Experiencia laboral: *Investigadora en el Centro de Estudios Educativos A.C. Maestra de grupo en preescolar “Infantes y Crayolas” y primaria en el colegio “Erik Erikson” en Querétaro, Coordinadora y maestra en la Especialidad en Desarrollo Comunitario en la Universidad Autónoma de Querétaro, Maestra en la maestría en Innovación Educativa en educación Básica en la Universidad Autónoma de Querétaro, Asesora del Proyecto Posprimaria Comunitaria en CONAFE, Coordinadora académica en Gymboree Culiacán, Capacitadora certificada en Currículo de HighScope para preescolar, Directora y fundadora del colegio Emmanuel Mounier Comunidad de aprendizaje en Culiacán, Directora del Instituto HighScope México A.C., Capacitadora certificada en el currículo de HighScope para Preescolar, Capacitadora certificada en el currículo de HighScope para Lactantes y Maternales en proceso.*
8. Tiempo de conocer el currículo de HighScope: *Desde 1989, primero a través de mi hermana que me proporcionó el primer manual, después a través de Alfonso, mi esposo quien fue maestro de un preescolar donde se implementaba el currículo de HighScope y cuando nos fuimos a Querétaro aplicamos esta metodología en un centro educativo que también fundamos: “Infantes y Crayolas”. Lo hicimos a través de ensayo y error, leyendo, siguiendo las recomendaciones de Alfonso con base en su experiencia. Poco después en el 2001, tomé el curso de Preescolar y el curso de capacitadora bajo la dirección del Doctor Roberto Barocio. Desde ahí hasta la fecha, he seguido actualizándome, he recertificado tres veces como capacitadora y participado en 6 Conferencias Internacionales en Michigan. Realicé un proceso de tutoría para ser capacitadora de capacitadoras y actualmente me estoy preparando para ser capacitadora certificada en lactantes y maternales en Ypsilanti, Michigan.*
9. Tiempo de trabajar en Colegio Emmanuel Mounier: *Desde su fundación, hace 15 años*

10. Intereses que motivan esta elección laboral: *La convicción de que los primeros años son decisivos en la formación de una persona. La confianza a través de lo que he observado de que una educación con una metodología diferente a la tradicional tiene un mayor impacto en los procesos educativos.*
11. Retos que identifica para aplicar el Currículo de HighScope: *tener las condiciones e infraestructura adecuada, contar con personal capacitado, proveer de acompañamiento, llevar un rigor en la implementación aplicando los instrumentos de evaluación de manera consistente.*
12. Experiencias y aprendizajes relevantes que le permiten comprender mejor e implementar el Currículo de HighScope: *Implementar el currículo de HighScope se ha convertido en mi forma de hacer educación. Desde el 2003 a la fecha, no he dejado de estar al lado de maestras con grupos de preescolar a su cargo apoyando el proceso de implementación. De esto quiero dar cuenta en el presente trabajo y en el capítulo V, ofrecer las conclusiones más relevantes que sirvan como lecciones para futuras experiencias.*

Diseño de la investigación

Tratándose de un estudio de caso, la información que se recoge es más de tipo cualitativo. El propósito de la investigación tiene que ver con la comprensión de un fenómeno, en este caso la capacitación en servicio, más que con la intención de poner a prueba una hipótesis o demostrar algo. Sin embargo, hay objetivos precisos y también supuestos que vale la pena identificar para atender los resultados del estudio de caso.

Supuestos

1. La formación de las maestras no sólo depende de un Diplomado intensivo. Es útil complementarlo con talleres introductorios y sesiones de acompañamiento.
2. Modelar en el aula es de gran impacto para la comprensión del currículo de HighScope. Trabajar con dos adultos en un aula, donde una sea la maestra titular y otra la aprendiz, produce una experiencia formativa.
3. El acompañamiento a las maestras se da a través de diversas formas: talleres, reuniones de intercambio, entrevistas, observación en aula, diálogo

de retroalimentación, aplicación de un PQA. Es indispensable que este acompañamiento se realice con instrumentos que permitan sistematizar los avances, descubrimientos y acuerdos.

4. El registro etnográfico permite construir una plataforma que invita a un diálogo abierto, genera confianza, escucha activa y posibilidad de aprender.
5. El diálogo requiere de un clima de apoyo para que tanto la maestra como la capacitadora puedan aprender del proceso de implementación del currículo de HighScope.

Objetivos:

- A. Explicar con resultados evidentes el impacto y relevancia que tiene el uso del instrumento de evaluación de la calidad de un programa (PQA, 2003) para fortalecer el proceso de formación de una maestra y apropiación del currículo de HighScope.
- B. Comprender la importancia del proceso de observación/retroalimentación entendido como un proceso de diálogo y mejora continua para lograr una implementación del currículo de HighScope de calidad.
- C. Reflexionar sobre los criterios óptimos para la formación de maestras que estén interesadas en implementar el currículo de HighScope en su práctica educativa.

Alcances y limitaciones

El presente estudio de caso se circunscribe a un contexto delimitado. Esto puede hacer difícil la posibilidad de generalizar y transferir a otros contextos las conclusiones que de aquí se desprendan. Sin embargo, las herramientas y estrategias de las que da cuenta el presente estudio de caso, como el enfoque etnográfico, el instrumento de evaluación de la calidad de un programa educativo (PQA, HighScope, 2003), el diálogo de retroalimentación a partir de la observación

en aula y el currículo de HighScope; ya son de uso universal. Su riqueza estriba en recuperar cómo una maestra se apropió el currículo de HighScope y lo implementó en un aula multigrado, a través de un proceso de acompañamiento (capacitación en servicio) que brindó una capacitadora, (que además era la directora) y que lo hicieron una experiencia única en un lapso de dos ciclos escolares.

Los alcances se podrán identificar a través del análisis de los resultados en la aplicación de los instrumentos de evaluación. Además de demostrar que se aplicaron con el rigor que exigen, se podrá notar las ventajas que presentan los mismos al ofrecer la posibilidad de identificar con claridad las áreas de oportunidad que tiene la maestra.

Las limitaciones obedecen a las condiciones y características de la maestra y capacitadora. Ambas demuestran que la convicción es lo más importante para lograr la implementación del currículo de HighScope. Desde sus antecedentes ya contaban con este conocimiento acerca de la importancia de la formación en los primeros años de vida. Lo que ambas resaltan, es que encuentran que el currículo de HighScope es un camino apropiado para incidir en el desarrollo de una persona en sus primeros años de vida. En esta experiencia comparten cómo se enriquece la puesta en marcha del currículo a través del diálogo compartido. La maestra no hubiera llegado tan lejos de no ser por el acompañamiento. La capacitadora reconoce que los instrumentos de evaluación con el respectivo acompañamiento que supusieron, le brindaron la ventaja de darse cuenta de aprendizajes de la maestra que de otra forma no hubiera tenido conciencia.

En los siguientes capítulos II y III, presento los referentes teóricos metodológicos que dan sustento al estudio de caso que se describe en el capítulo IV. Para así, concluir con el capítulo V en el que presento las lecciones aprendidas, las aportaciones que se desprenden de esta experiencia y las conclusiones más relevantes.

Capítulo II. El modelo educativo de HighScope

El modelo educativo de HighScope nació en 1962 en Ypsilanti Michigan. En un principio se originó como parte de un proyecto piloto que propuso su fundador y creador David P. Weikart como medida compensatoria para la atención de niños en edad preescolar de barrios marginados. Estos niños eran afroamericanos y fueron el centro de interés, pues era común que, al llegar la edad de cursar la secundaria, desertaban de la escuela o mantenían un nivel de rendimiento inferior al esperado. David P. Weikart y sus colaboradores, se preguntaron si el problema podía tener solución trabajando en la educación de los primeros años. Desafiaron las explicaciones comunes sobre un coeficiente intelectual menor en esta población, así como que las condiciones de pobreza eran determinantes de los bajos resultados.

En esa época, poco se sabía de la importancia de la educación temprana y sus efectos a largo plazo. Conforme el proyecto se fue desarrollando y arrojó los primeros resultados, fue causando mayor interés de los investigadores y dio lugar a un estudio longitudinal, el cual, posteriormente llevó a la creación de la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope la cual, hasta la fecha, cobija el currículo de HighScope.

El contexto en el que surge HighScope

La década de los sesenta es la época en la que se origina el Modelo Educativo de HighScope. El currículo que existe actualmente ha pasado por varias etapas. Sin embargo, su origen marcó la esencia que mantiene hasta el presente. Varios factores se conjugaron para dar lugar a lo que lo distingue actualmente. Enumero los que me parecen más relevantes.

En primer lugar, cabe destacar que Weikart tomó su interés por la educación a raíz de los campamentos de verano: en las prácticas de campamentos, juegos al aire libre, fogatas en grupo, excursiones, etc. Weikart reconoce el impacto positivo que

tienen estas experiencias en la formación de la persona. Lo reconoce incluso en sí mismo, puesto que sus padres lo practicaban y él desde muy joven participa con responsabilidades en esta tarea, dado que su padre muere cuando aún sus hermanos y él son jóvenes, y de esta forma apoya a su familia económicamente.

Weikart tuvo la oportunidad de participar en diferentes tipos de campamentos. La forma de organización que enaltecía el mérito de unos cuantos y de disciplina muy estricta no lo convencía de la misma manera que aquélla en la que se fomentaba la participación y colaboración y se procuraban respetar las diferentes potencialidades de los participantes. Estas experiencias iniciales las describe en sus “Memorias” (2004) donde relata también cómo conoció a su compañera de vida, Phyllis Weikart, con quien tomó la decisión de buscar la forma de seguir ofreciendo campamentos. En éstos, Phyllis daba clases de danza y Weikart preparaba las actividades en las que especialmente ponía atención en la formación de los monitores que acompañaban a los participantes.

De la experiencia educativa de los campamentos, Weikart apreciaba el acento en lo no formal, el marco abierto, la iniciativa de los participantes, elementos que posteriormente retomará para lo que propone se realice como proyecto compensatorio en la escuela “Perry”, que dará lugar posteriormente a un proyecto de investigación que se describirá más adelante.

De especial relevancia también es el momento social que le tocó vivir en esta década cuando estaba en pleno proceso de gestión el movimiento de Derechos Civiles en Estados Unidos. Weikart explica que él sentía el compromiso de contribuir al cambio social que se estaba gestando. La igualdad de oportunidades distaba mucho de ser una realidad para los niños afroamericanos. Había desventajas para estos niños al no contar con suficientes servicios educativos a su alcance o que tuvieran maestros afroamericanos que hablaran su lengua materna. En Ypsilanti, por ejemplo, donde se desarrolla el Proyecto Perry, había únicamente una escuela para esta población.

Otro factor importante es que, en este tiempo, Weikart era el responsable del área de atención a estudiantes con necesidades especiales del estado de Michigan, en

el pueblo de Ypsilanti. A su área, se canalizaban los estudiantes de secundaria que a menudo presentaban problema de fracaso escolar y de deserción, lo que los colocaba en los rangos más bajos en cuanto a pruebas de inteligencia y desempeño académico. Al analizar los resultados, se daba cuenta de que se trataba de los estudiantes con menores posibilidades socioeconómicas y que en su mayoría eran afroamericanos.

Weikart se enfocó en tratar de explicar el problema dentro del propio sistema educativo. Es decir, más que buscar explicaciones que estaban fuera del sistema, Weikart planteaba hipótesis sobre lo que ocurría dentro del sistema educativo. Se preguntaba si parte del problema consistía en la tendencia de que los niños debían adaptarse a las demandas del sistema educativo, y qué pasaría si se hicieran esfuerzos por adaptar el sistema educativo a las necesidades de los niños.

Al plantear sus inquietudes e interés por indagar más a fondo en las causas de los problemas de deserción y reprobación, se encontró con que muchos maestros y funcionarios estaban convencidos de que el problema obedecía al coeficiente intelectual de los estudiantes el cual consideraban era una condición hereditaria. Esta noción sobre la inteligencia innata tan arraigada en las concepciones que se tenían en esa época, retó el pensamiento de David Weikart, quien, como psicólogo, tenía la convicción de que un ambiente apropiado podría ejercer cierta influencia en el desempeño escolar del estudiante.

Se dio a la tarea de buscar colaboradores entre los que contó con tres directores de primaria: Raymond Kingston, John Salcau y Eugene Beatty, y dan inicio a una serie de reuniones en donde analizaron los métodos de enseñanza, los patrones de desempeño y las limitantes de la escuela primaria, entre otros. También en el Departamento de Servicios Especiales, Weikart junto con John Mayer (quien entonces era director de servicios especiales del condado), Norma Radin (quien fungía como trabajadora social escolar) y Byron Aldrich (psicólogo escolar), integraron un comité de servicios especiales e iniciaron una búsqueda para identificar programas prácticos que pudiesen implementar para contrarrestar dicho fracaso escolar.

Weikart insistió en poner a prueba la hipótesis sobre el valor de generar condiciones diferentes para los estudiantes antes de que ingresaran a la primaria. Lo que él quería era analizar si habría una manera de compensar la desventaja con la que ingresaban a la escuela los estudiantes. Weikart consideraba que los estudiantes de familias afroamericanas tenían que hacer el esfuerzo por adaptarse al sistema educativo, y en aras de buscar justicia social Weikart y su equipo se plantearon las posibilidades de ajustar las condiciones del sistema educativo a las necesidades de los estudiantes.

Durante sus investigaciones este comité empieza a considerar la intervención temprana como una vía para dar solución al bajo rendimiento escolar de los niños que se encontraban en situación de bajo desempeño escolar. Se planteó que los estudiantes a partir de los tres o cuatro años de edad, recibieran educación de calidad, con el propósito de prepararlos para poder tener éxito en la educación primaria y en la educación secundaria. Se consideraron también posibles efectos de largo plazo en la disminución de la delincuencia juvenil.

En esa época algunos especialistas aseguraban que los niños pequeños de tres y cuatro años carecían de madurez mental y emocional para desenvolverse en la escuela. Weikart decide buscar fondos para realizar un proyecto piloto para trabajar con los niños pequeños. Tenía la intuición de que, al trabajar en los años de adquisición del lenguaje, se podría hacer bastante para mejorar la disposición para el aprendizaje en los estudiantes.

Entre los directores de primaria que formaban parte del equipo de Weikart, Eugene Beatty destaca por ser el primer director afroamericano que existió en Michigan. Él facilitó la infraestructura del Colegio Perry que dirigía para que se instalara un aula que sirviera para dar acogida a niños entre 3 y 4 años de edad y trabajar con ellos un servicio de preescolar de calidad. De ahí el nombre “Perry” de este proyecto que derivó en un estudio longitudinal.

Weikart diseñó un proyecto piloto y lo acompaña de una investigación que compara el progreso de los niños que participan en el escenario de educación preescolar contra los niños que no asisten, para así probar si la experiencia preescolar ayudaba

a los niños. En una investigación hemerográfica que realicé en los archivos del Museo de Historia del pueblo de Ypsilanti a finales de julio de 2019, encontré una noticia publicada el 9 de enero de 1964, en la que se recogen las palabras del Doctor David Weikart:

“El proyecto en operación desde septiembre de 1962, intenta determinar si un programa de preescolar puede ayudar a tener un mejor aprovechamiento de la educación ya que, de otra manera, pueden presentarse problemas de aprendizaje. El proyecto también, ayudará a determinar específicamente cuáles factores influyen directamente en el desarrollo intelectual de la infancia temprana”.

Antes de presentar los resultados que se obtuvieron de este estudio longitudinal, pretendo exponer las razones que motivaron a Weikart y su equipo a creer en la relevancia y trascendencia de la educación de los primeros años. Cabe destacar que en esa época no era común la asistencia al preescolar y mucho menos se tenía conocimiento sobre el impacto de la educación en la edad temprana. Sin embargo, Weikart consideró que la experiencia escolar en los primeros años influiría en el desarrollo del lenguaje y en el proceso de adaptación a la vida escolar.

Para estas fechas, se empezaban a difundir las investigaciones de Jean Piaget y entre los programas que revisó el comité de educación especial en Ypsilanti se encontraron con las publicaciones de Joseph Mc Vicker Hunt. De especial interés fue el libro “Inteligencia y experiencia” (1961), que plantea una concepción de inteligencia que era alternativa a lo que se conocía hasta el momento. Era la época de gran auge de la aplicación de los *tests* estandarizados, entre los que destacaron las pruebas de medición de coeficiente intelectual de Binet. Estas pruebas eran tan importantes que se confundía la noción de inteligencia con la medición de la misma. La lectura de la obra de Hunt persuade al equipo de Weikart de conocer más a fondo la obra de Piaget, quien justamente había analizado los resultados de las pruebas de Binet y había encontrado que los errores comunes que presentaban las respuestas de las pruebas, demostraban ciertos patrones que obedecían a una lógica de pensamiento.

Es así como el equipo de Weikart se dispone a estudiar más a fondo la obra de Piaget. Organizaron seminarios en los que participaron tanto los maestros que estaban en el aula directamente con los niños de la muestra del estudio piloto, como los administradores e investigadores. Estos seminarios le fueron dando forma al programa de HighScope.

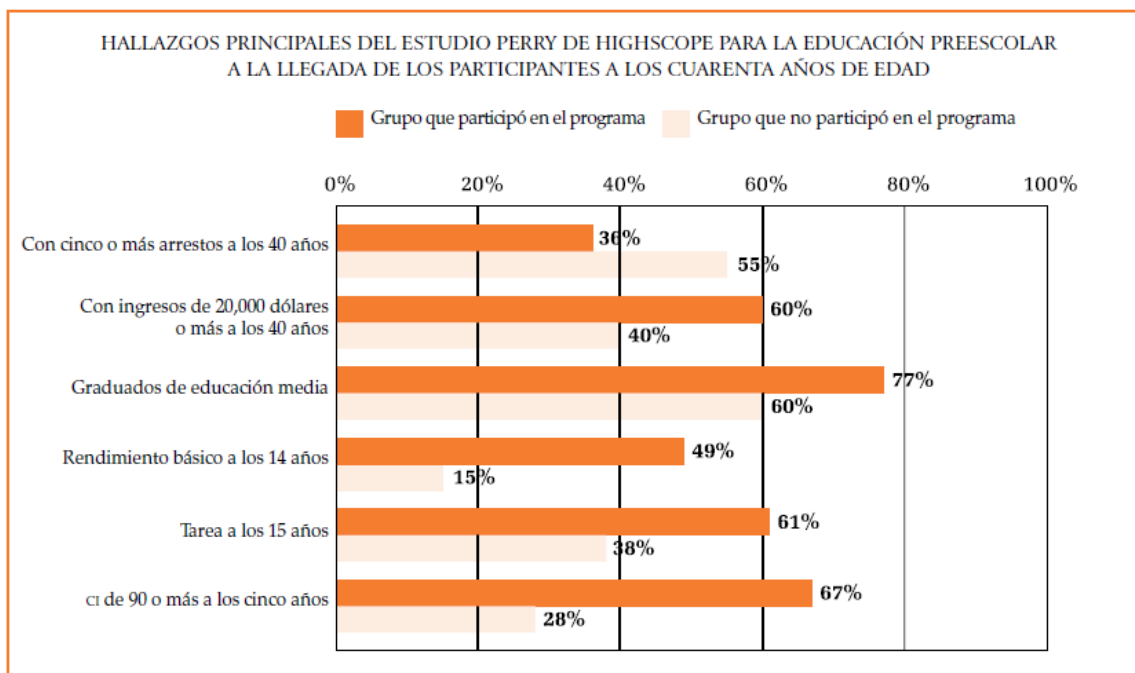
La preocupación por hacer algo diferente fue la que los llevó a trabajar con los niños. Así, trataron de ir más allá de enseñar códigos de buena conducta y normas sociales, que era lo que en aquél entonces se entendía debía aprender un niño antes de ingresar a la primaria. Era claro que para este grupo de investigadores y maestros el interés estaba en preguntarse por lo que se podía hacer para favorecer el desarrollo intelectual del niño. En una primera etapa, este grupo pensó que lo relevante era el lenguaje y decían que aplicando un “bombardeo verbal” y llevando a reflexionar a los niños a que llegaran a las respuestas que ellos ya sabían favorecerían su aprendizaje. Conforme fueron estudiando a Piaget, les dieron más importancia a las diferencias individuales, al proceso de construcción por parte del niño, y fueron introduciendo cambios. Weikart explica que pasaron por la tentación de aplicar literalmente las ideas de Piaget y se dieron cuenta que una era la tarea de los epistemólogos y otra la de los educadores. Fue entonces cuando tuvieron oportunidad de recibir una asesoría de Sara Smilanzky, psicóloga de Israel que trabajaba con niños, y lo que ella aportó es la idea de fomentar la *iniciativa*. Una forma de trabajo en la que los niños hacían su plan, lo llevaban a cabo y después comentaban qué era lo que habían hecho. Encontraron que esa era una posibilidad que les permitiría conocer más a los niños, por una parte, y por otra, que su propio descubrimiento los llevaría a desarrollar aún más su inteligencia. Lo que es importante de subrayar de estos primeros años es la capacidad que tuvo el equipo docente de construir el currículo a partir de la reflexión de su práctica. Los seminarios se llevaban a cabo con las bitácoras que recogían de sus experiencias con los niños en el aula y con el análisis de las lecturas.

El estudio Perry

Esta investigación se hizo sobre una muestra muy robusta de niñas y niños. Eran 123 provenientes de los mismos barrios de Ypsilanti, Michigan. Se les dio seguimiento a lo largo de varios años para detectar cómo el programa de HighScope les permitía superar condiciones desfavorables y barreras económicas, raciales, sociales, etc. en su desarrollo personal, familiar, profesional y ciudadano. Los datos más recientes (Schweinhart, 2005) sobre los efectos del enfoque de HighScope en la educación preescolar provienen de las entrevistas realizadas a los entonces niños y niñas que participaron en el Proyecto Perry. Además de la información recogida directamente de los estudiantes, a lo largo de cincuenta años se han hecho diferentes cortes en el tiempo: cuando egresan de Primaria, a los 27, a los 40 años, y recientemente se están analizando los datos a los 50 años. El estudio ha sido dirigido por Larry Schweinhart quien fue director e investigador de la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope y también ha participado con contribuciones muy significativas, James Heckman, profesor de la Universidad de Chicago y premio Nobel de Economía.

El Estudio Perry, se propuso demostrar la trascendencia e impacto de la educación. Los investigadores examinaron los expedientes de los participantes, su trayectoria escolar, los servicios sociales y de salud que requirieron y su historial delictivo. Encontraron grandes diferencias positivas (ingreso, estabilidad, acción comunitaria, respeto a la ley y a los demás, cumplimiento ciudadano) en quienes habían participado en el programa preescolar de aprendizaje activo (Ver gráfica). Los resultados del estudio, indican que un programa de preescolar de calidad como el de HighScope, pueden aumentar significativamente las posibilidades de éxito futuro de los niños(as) y ellos (ellas) pueden también contribuir de igual manera, al bienestar de las familias y de la sociedad. Demuestra en varios aspectos, cuáles pueden ser los efectos a largo plazo de una educación de calidad.

Actualmente, es el estudio longitudinal más largo que existe sobre el nivel preescolar.



En meses recientes, James Heckman ha publicado los resultados de un análisis reciente que realizó nuevamente sobre los datos del Estudio Perry. El economista se propuso indagar los efectos que tuvo el programa de preescolar en la siguiente generación, es decir los efectos intergeneracionales. Los datos son alentadores porque demuestran que “con la educación temprana de calidad es posible romper el círculo vicioso de la pobreza” (Heckmann, 2019). El autor argumenta que los componentes del estudio Perry se han convertido en los indicadores de un programa de calidad. Entre los cuales destacan: la relación entre padres y maestros, la proporción entre número de niños y adultos a cargo y la capacitación de los maestros. El estudio Perry demuestra que la inversión en la educación temprana tiene un claro retorno que se hace evidente en la educación de los niños que al hacerse adultos tienen una carrera, familia, son ciudadanos que cumplen con sus responsabilidades y también, hay un ahorro de parte de los gobiernos en salud, sistema penitenciario (cárceles) y seguro de desempleo. El autor sostiene que la inversión en la primera infancia reduce déficits y fortalece la economía de los países, cuanto antes se eduque mayor efecto a largo plazo alcanza.

Fundamentos teóricos

El modelo educativo de HighScope es de inspiración piagetiana y toma muy en cuenta las ideas progresistas pedagógicas de John Dewey y las contribuciones de Sara Smilansky a propósito del juego como oportunidad de aprendizaje. Los autores del currículo de HighScope que trabajaron en los primeros años, reconocen también las aportaciones significativas de otros autores tales como: Lawrence Kohlberg, John Flavell, Burton White, David Elkind, J Cv V Hunt, Hans Furth e Irving Sigel. Encuentran resonancia en las aportaciones teóricas de Erik Erikson y Lev Vygotsky.

Sin lugar a dudas, haber elegido la lectura y estudio de Piaget, fue fundamental para que el currículo tomara la esencia que tiene. De alguna manera, David Weikart y sus colegas querían hacer algo diferente porque tenían la hipótesis de que el propio sistema educativo expulsaba a los estudiantes al no demostrar la capacidad de retenerlos o de poder brindar un estilo educativo que los incluyera. La búsqueda por la equidad, los llevó a la generación de un sistema que a través de la calidad educativa pudiera brindar mejores condiciones para todos.

Desde un inicio creyeron en la capacidad de los profesores. No les bastaba que tuvieran apego emocional con los niños como se esperaba que lo hicieran en la mayoría de las guarderías de esa época. La promoción de la inteligencia y el desarrollo de su potencial fue lo que los llevó a Piaget. Y Piaget les presentó el “sujeto epistémico”. De esas primeras lecturas tomaron la idea de hacer un programa que ante todo fuera “válido en términos de desarrollo” (Bredekamp,2009) Lo cual, significaba que debía ser pertinente para los niños, apropiado a sus intereses y necesidades y que también les permitiera extender sus experiencias para pasar de un nivel de desarrollo a otro. La concepción de estadios o etapas de desarrollo que presenta Piaget, fue crucial para que los primeros autores del currículo de HighScope se preguntaran qué debía aprender un niño a la edad de 3 y 4 años. Tener dos edades conviviendo, también les permitía notar las diferencias individuales. Escuchar a los niños, interesarse por comprender cómo pensaban, fue

una característica que hasta la fecha es indispensable en la práctica docente de quienes trabajan con el enfoque de HighScope.

A continuación, presento las aportaciones de la teoría de Piaget y cómo también, la experiencia de trabajar con dicha teoría llevó a derivar las implicaciones pedagógicas de trabajar con esta concepción de inteligencia. Es importante notar, que los propios autores del currículo de HighScope experimentaron que no era posible hacer una traducción literal o transpolar la teoría de Piaget sobre el desarrollo del niño a la práctica educativa.

Piaget y el sujeto activo

Los diseñadores del currículo de HighScope intentaron en un principio, “aplicar” sus investigaciones al trabajo con los niños. Así, favorecían que los niños realizaran clasificaciones, o seriaciones con los objetos. Al poco tiempo, se dieron cuenta de que el valor de la teoría de Piaget estaba en la claridad que ofrecía para comprender cómo se aprende que en la descripción de los estadios. Así, fueron encontrando implicaciones pedagógicas de su teoría. Una de gran importancia fue la relacionada con el conflicto cognitivo. El niño desde edad temprana, se concibe como alguien capaz de enfrentar y resolver problemas, y con una gran preocupación por valerse cada vez más por sí mismo. Al entender la autonomía como finalidad de esta etapa de desarrollo y del proceso formativo de una persona, crearon condiciones de trabajo para que el niño experimentara en su ambiente la posibilidad de tomar decisiones, hacer elecciones del uso del espacio y los materiales y con apoyo del maestro extender sus descubrimientos hacia aprendizajes a partir del diálogo y la reflexión.

Desde los inicios, el núcleo del trabajo fue el momento de “planificación-trabajo-repaso” en el que el niño decidía qué hacer y cómo llevarlo a cabo. Fue a través de la observación sistemática, de lo que hacían los niños con apoyo de sus maestros, que lograron crear el currículo de HighScope.

Piaget ha sido clave en la concepción constructivista de la educación al mostrar cómo “algo sucede dentro de la caja”. En una época marcada fuertemente por las evidencias de los procesos de aprendizaje trazados por el Conductismo (Thorndike,

1932; Skinner, 1938) desde donde se argumentaba que el aprendizaje se daba a través de la relación entre estímulo y respuesta, Piaget investiga cómo es este proceso. Se pregunta cómo pasar de un estado de menor conocimiento a uno mayor, y revela qué sucede entre el estímulo y la respuesta. Señala, entre otros aspectos, la importancia de las estructuras mentales. En su descripción de los estadios, muestra la importancia de tener cierto grado de madurez para poder participar en ciertas experiencias. Sin embargo, no se quedaba únicamente con la explicación de la madurez. Tomaba en cuenta también, la experiencia, las relaciones sociales y los conflictos cognitivos. Estos cuatro factores intervienen para que se originen los aprendizajes.

Los estadios o etapas de desarrollo que identifica a partir de aplicar el método clínico con los niños y sus observaciones, son los siguientes:

- a) Sensorio motor, de los 0 a los 2 años
- b) Preoperacional, de los 2 a los 5 años
- c) Operaciones concretas de los 5 a los 12 años
- d) Operaciones formales de los 12 en adelante

En cada etapa, el lenguaje juega un papel crucial. En la primera, los sentidos y el movimiento son los canales que permiten asimilar las experiencias y pasar a una siguiente etapa. En la etapa preoperacional, que es cuando los niños acuden al preescolar, el lenguaje emerge con la capacidad de hacer representaciones mentales que se construyen a partir de la experiencia directa con los objetos. Posteriormente, esas representaciones pueden prescindir de los objetos y en la etapa formal el sujeto puede hacer representaciones de las representaciones, es decir, trabajar a nivel de ideas y no sólo de experiencias.

Concebir de esa manera la forma de desarrollar la inteligencia y el lenguaje, tenía una implicación fuerte en la manera de crear un ambiente favorable para las experiencias de aprendizaje. El niño pensante de Piaget, que ante todo conoce el mundo a través de sus propias experiencias, requiere de una gama de oportunidades que le permitan hacer comparaciones, probar hipótesis, plantear nuevos desafíos, desechar conclusiones, etc.

Los maestros que trabajaron con el enfoque de HighScope desde sus inicios, se dedicaron a observar las necesidades e intereses de los niños para desde ahí planificar sus actividades. En los primeros años, como la mayoría de los educadores de esa época, plantearon objetivos que guiaban las situaciones de aprendizaje. Más adelante, lo plantearon como “experiencias clave” puesto que notaban que los “objetivos” que se describían -por ejemplo, clasificar e igualar, comparar en una sola dimensión, hablar con otros sobre experiencias personalmente significativas- no eran metas u objetivos que los maestros pudieran enseñar fácilmente a los niños. Por el contrario, en tanto elementos del desarrollo, estaban entre los aspectos menos fáciles de enseñar. En el curso de la década de los 70, época en la que también Weikart crea la “Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope”, el personal de HighScope vio con claridad que lo que describía, organizaba, introducía y apoyaba el aprendizaje, eran **experiencias** importantes que los niños perseguían y que necesitaban repetir una y otra vez con diversos materiales para así construir su propia concepción del mundo. De ahí que se formulara el término “**experiencias clave**” (interacciones participativas, continuas y esenciales). Años después, en 1995, y hasta la fecha, se cambió el término de experiencias clave por el de **Indicadores Clave de Desarrollo** (ICD) en tanto no sólo facilitan al maestro decidir qué experiencias de aprendizaje promover sino también, a partir de éstos, llevar un registro de sus observaciones y así evaluar el progreso de los aprendizajes del niño. La Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope creó un instrumento de evaluación del desarrollo del niño conocido como “Registro de Observación del Niño” (RON) y en el año 2013 se volvió a editar. Cada vez más, se ha intentado hacer coincidir esta evaluación con los estándares internacionales. Hoy día se llama *COR Advantage (Child Observation Record mejorado)*. Se trata de un RON mejorado por el hecho de que la herramienta se aplica a niños de 0 a 6 años y tiene mayor precisión en los niveles de desarrollo que presenta que las versiones anteriores y, por tanto, la calificación que se otorga tiene mayor fundamento.

¿Qué aporta Piaget, por qué es útil comprender el desarrollo?

El aprendizaje activo participativo desde el inicio fue la piedra angular del trabajo con los niños pequeños en el centro educativo donde se llevaba a cabo el currículo de HighScope. Conforme fueron ganando experiencia en este trabajo, los maestros - investigadores concibieron su metodología como una “rueda” en la que al centro está el aprendizaje activo que tienen los niños y que pueden observar a través de los ahora llamados Indicadores Clave de Desarrollo (ICD). Los cuadrantes que integran la Rueda el Aprendizaje de HighScope son los siguientes:

- a) Arreglo del ambiente de aprendizaje (salón, patio o jardín exterior)
- b) Rutina diaria (la organización de las actividades a lo largo de una jornada, el tiempo que se tomaría cada una)
- c) Interacción adulto-niño (la forma de comunicarse e interactuar con los niños)
- d) Evaluación (la toma de anécdotas de lo que se observa de los niños que sirve para tomar decisiones también para la planificación)

El currículo o programa de actividades cobró vida a partir de lo que hicieron los niños. Así, el currículo de HighScope se concibe a sí mismo como un programa de calidad porque es “válido en términos de desarrollo”, (Hohmann, Weikart, 2010 p:15) lo que implica en la práctica que:

- a) Ejercita y desafía las capacidades de quien aprende, a medida que éstas surgen en un nivel de desarrollo dado.
- b) Estimula y ayuda a la persona que aprende a desarrollar un patrón único de intereses, talentos y metas.
- c) Ofrece experiencias de aprendizaje cuando la persona que aprende es más susceptible de dominar, generalizar y retener lo que aprende y puede relacionarlo con experiencias previas y expectativas futuras.

Tomando como referencia una cita de la obra de Piaget que contiene el manual para las educadoras en su tercera edición, argumentan: “el conocimiento no surge de los objetos ni del niño, sino de las interacciones entre el niño y los objetos” (Hohmann, Weikart, 2010 p:5).

El aprendizaje activo participativo es la manera en que los niños construyen su conocimiento. Tomado del manual se dice:

“Gracias al aprendizaje activo participativo -experiencias directas e inmediatas de las que los niños obtienen un significado mediante la reflexión- los niños pequeños construyen un conocimiento que les ayuda a entender el mundo. La fuerza del aprendizaje activo se deriva de la iniciativa personal. Los niños pequeños actúan a partir de su deseo innato de explorar: preguntan y buscan respuestas acerca de las personas, los materiales, los sucesos y las ideas que despiertan su curiosidad; resuelven problemas que se interponen en el camino de la obtención de sus objetivos, y generan nuevas estrategias para intentarlo”. (Hohmann, Weikart p: 5)

Con esto se explica que nadie puede tener las experiencias ni construir el conocimiento por el niño. Los niños deben hacerlo por sí mismos. El aprendizaje activo participativo, continúa la explicación en el Manual, abarca cuatro elementos fundamentales:

1. Acciones directas sobre los objetos. - El aprendizaje activo comienza cuando los niños pequeños manipulan los objetos y emplean sus cuerpos y todos sus sentidos para saber más acerca de ellos.
2. Reflexión sobre las acciones. – La comprensión del mundo en los niños se desarrolla a medida que llevan a cabo acciones que surgen de la necesidad de poner a prueba sus ideas o de encontrar respuesta a sus preguntas.
3. Motivación, invención y capacidad de generación intrínsecas. - En esta perspectiva es claro que el impulso por aprender nace del niño. Sus intereses, preguntas e intenciones lo llevan a explorar, experimentar y construir un conocimiento, una comprensión nueva.
4. Solución de problemas, - Las experiencias en las que los niños producen un efecto, que anticipaban o no, son fundamentales para el desarrollo de su capacidad de pensar y razonar. Cuando se tropiezan con problemas de la vida real -resultados inesperados o barreras para el logro de sus intenciones- el proceso de reconciliar lo inesperado con lo que ya saben acerca del mundo estimula el aprendizaje y el desarrollo.

La combinación de esos elementos con los cinco ingredientes prácticos del aprendizaje activo (Hohmann, Weikart, 2010 p:17-18), permite a los maestros planificar actividades atractivas para los niños, que les representen un desafío y a la vez esté dentro de su horizonte de posibilidades. Los ingredientes son:

a) Materiales: Existen abundantes materiales adecuados para su edad que el niño puede utilizar de diversas maneras. El aprendizaje nace de las acciones directas del niño sobre los materiales.

b) Manipulación: El niño dispone de oportunidades para explorar, manipular, combinar y transformar los materiales que elige.

c) Elección: El niño elige qué hacer. Como el aprendizaje es el resultado de los intentos del niño por llevar a la práctica sus intenciones y objetivos, la oportunidad para elegir actividades y materiales es esencial.

d) Lenguaje y pensamiento del niño: El niño se comunica verbal y no verbalmente para describir lo que ve y hace. Reflexiona sobre las acciones, integrando las nuevas experiencias al conocimiento previo, y modifica su pensamiento en concordancia con ello.

e) Creación de un andamiaje de apoyo por parte de los adultos: Los adultos apoyan el nivel actual de pensamiento del niño y lo desafían a avanzar en sus capacidades para razonar, solucionar problemas y crear.

En el currículo de HighScope, los elementos e ingredientes del Aprendizaje Activo Participativo sirven de guía a toda experiencia y actividad que emprenden los adultos y los niños durante el tiempo que pasan juntos.

LA RUEDA DEL APRENDIZAJE DE HIGHSCOPE

El aprendizaje activo participativo es el eje que vertebra toda la acción pedagógica de los adultos que trabajan con los niños en escenarios educativos que pueden ser un aula o una casa de cuidado. Los autores del Modelo Educativo de HighScope ilustran a través de “una rueda” la manera en la que se construye la práctica

educativa. A través de un proceso de: observar-planificar-evaluar, los adultos diariamente revisan cómo va el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La rueda, implica movimiento y puede avanzar gracias a que la conforman cuatro componentes y, además, tiene un eje, que como se señaló anteriormente es el aprendizaje activo participativo:



Los cuatro componentes son:

A. Ambiente de aprendizaje

B. Rutina diaria

C. Interacción adulto – niño

D. Evaluación

A continuación, describo con detalle qué abarca cada uno.

A. Arreglo del ambiente de aprendizaje (salón, patio o jardín exterior)

Los adultos en un escenario de aprendizaje activo participativo arreglan el espacio de manera que puedan proporcionar muchas oportunidades de elección a los niños. Así, arreglan el salón y lo dividen en áreas de trabajo (algo similar a lo que en otros modelos educativos se llaman “rincones”) que corresponden con los diferentes tipos de juego que disfrutan los niños pequeños: realizar exploraciones sensoriales, construir, crear cosas, jugar a ser, utilizar libros y participar en juegos sencillos. Las áreas más comunes son: bloques, casa, arte, juguetes, leer y escribir, carpintería, música y movimiento, computación, además del área exterior. (Hohmann, Weikart 2010 p: 113)

El espacio incluye también lugares para realizar actividades grupales, comer, dormir la siesta, guardar las pertenencias de los niños. Es importante permitir la movilidad y visibilidad. Las áreas son flexibles y pueden sufrir cambios a lo largo de un ciclo escolar atendiendo los intereses y necesidades de los niños del grupo en cuestión. Los materiales que visten cada una de las áreas son de vital importancia. No necesariamente son materiales didácticos, comerciales o costosos. Por el contrario, enriquecen la experiencia de los niños si se provee de materiales variados, reales y de material de reúso. La imaginación de los niños alienta el uso variado y creativo de los materiales. Los Indicadores Clave de Desarrollo se utilizan como guía para la selección de los materiales, puesto que se sabe que de esta manera proveerán de experiencias que serán oportunidades de aprendizaje para los niños en

diferentes áreas de conocimiento, por ejemplo: lectura, escritura, artes, ciencia y tecnología, entre otros.

Entre los lineamientos y estrategias que plantean los autores del currículo de HighScope para preparar y equipar los espacios se encuentra lo siguiente:

- Organización del espacio:

El espacio les resulta atractivo a los niños. Ello incluye: suavidad, esquinas redondeadas, colores y texturas agradables, materiales naturales y luz, lugares acogedores. Las áreas tienen materiales ricos y variados:

- Área de casa: utensilios para cocinar y comer, materiales para jugar a ser y juegos de roles, materiales caseros, implementos de cocina reales, fotografías.
- Área de Arte: Papel, material para pintar e imprimir, pegar y unir, modelar y moldear, hacer *collages*, material para dibujar y recortar.
- Área de bloques: Materiales para construir, armar y desarmar, llenar y vaciar, jugar a ser.
- Área de agua y arena: Materiales para llenar y vaciar, materiales que flotan, alternativas para el agua y arena, pasta, embudos, coladeras, vasos, cubetas, regaderas.
- Área de leer y escribir: cuentos, libros, recetas, revistas, comics, accesorios para la narración de cuentos, títeres, papel, crayones, lápices, sellos, calcomanías, recortes, pegamento, colores, alfabeto móvil, moldes de letras.

En el área exterior se colocan pelotas, rampas, triciclos, pelotas, patín, resbaladilla, algo para trepar, columpio, carritos para jalar, lugar para pintar en la pared, bancas, mesas, caminitos, diferentes texturas.

Además de cumplir con las normas de higiene, protección civil y prevención de accidentes, el lugar debe tener un espacio reservado para comer, tomar una siesta y guardar las pertenencias personales.

Al haber materiales abundantes y al cambiarlos a lo largo del ciclo escolar, es necesario contar con un lugar para el almacenamiento y que los materiales estén

debidamente etiquetados. Para favorecer la autonomía en el uso de los materiales, los niños aprenden a “leer” las etiquetas desde muy pequeños. Cuentan con letreros, símbolos, dibujos y fotografías. Así, los niños van decodificando y aprenden que la etiqueta “dice” qué es y ubican en qué lugar va con apoyo de siluetas o perfiles de los materiales. Los niños aprenden a guardar el material después de usarlo y a mantener limpio y en orden el espacio puesto que es un lugar de trabajo.

Los niños disfrutan de estar en este ambiente diseñado especialmente para ellos.

B. Rutina diaria (la organización de las actividades a lo largo de una jornada, el tiempo que se tomaría cada una)

El día, para un niño que participa en el currículo de HighScope, se compone de diferentes tipos de actividades con menor o mayor cantidad de tiempo. Se trata de hacer un día con actividades ricas y variadas que le ofrezcan al niño posibilidades de juego individual, por pares, en grupos pequeños y con todo el grupo. Las actividades guardan un balance entre sí al haber unas que son de iniciativa del niño y otras del adulto. (Hohmann, Weikart, 2010 p: 151)

La jornada de actividades de un día se diseña y toma el nombre de “rutina diaria” con el propósito de ofrecer al niño un marco de referencia en el que pueda predecir lo que sigue, lo cual le brinda seguridad y confianza. La rutina diaria incluye los siguientes periodos de trabajo:

- a) Bienvenida
- b) Grupo completo
- c) Plan
- d) Trabajo
- e) Limpieza
- f) Repaso
- g) Refrigerio
- h) Exterior

- i) Grupo pequeño
- j) Despedida

La rutina diaria al llevarse a cabo todos los días de manera consistente, permite crear en los niños un sentido de control que les brinda seguridad y confianza. Pueden anticipar qué va a suceder y eso crea en ellos una disposición y actitud hacia el aprendizaje y la convivencia más favorable.

Cada periodo del día tiene un propósito y una forma de organizar y aprovechar el tiempo.

En palabras de los autores: “La rutina diaria constituye un marco común de apoyo para los niños mientras llevan a la práctica sus intereses y emprenden diversas actividades de solución de problemas” (Hohmann, Weikart, 2010 p: 152)

La rutina de HighScope se organiza para que los niños hagan sus planes, los lleven a cabo y conversen sobre los mismos. En las actividades guiadas por el adulto, los niños también pueden elegir cómo hacer lo que sugiere la maestra. Las actividades procuran atender la diversidad en el ritmo y estilo de aprendizaje de cada niño.

Una descripción breve de cada periodo del día da cuenta de la riqueza de la jornada de actividades que vive un niño que participa de este currículo:

- a) Bienvenida: (10 a 15 minutos) Es un momento en el que se cuida la transición hogar-escuela. Los padres de familia dejan a sus hijos en un ambiente cálido y que despierta confianza. Pueden participar un momento en los juegos de los niños y retirarse suavemente. Si un niño manifiesta ansiedad al separarse, se trabaja tanto con el niño como sus padres para que puedan reconocer sus emociones. Se evita distraer al niño, se habla con él de lo que está pasando para ayudarlo a una separación suave. Se les brinda tiempo. Una maestra atiende a los padres que van llegando y la otra ya está con el grupo. Se hace un momento de “Bienvenida” donde todos cantan, escuchan noticias, se escriben notas de lo que va a suceder en el día en el “pizarrón de mensajes” o bien pueden hacer algunos ejercicios acompañados de música. Lo importante es marcar ese momento de “arranque del día”.

- b) Planificación: (10 a 15 minutos) Los niños eligen qué van a hacer y así lo expresan a sus maestras. En grupos pequeños, cada maestra escucha el plan de aproximadamente 8 niños. Por turnos y juegos al azar, cada uno va a expresar lo que va a hacer ese día. Va a tener la posibilidad de elegir entre todos los materiales dispuestos en las áreas de trabajo qué hacer con ellos.
- c) Trabajo: (45 minutos a una hora) Es el momento en el que cada niño le dedica tiempo a su plan. Puede durar uno o varios días, puede hacerlo solo o con algunos otros compañeros. Las maestras participan en las elecciones y juegos de los niños. Se involucran como uno más participando como “socios” en su juego/trabajo.
- d) Limpieza: (10 a 15 minutos) Cada vez que los niños realizan algún tipo de trabajo o actividad limpian el lugar y los utensilios que hayan utilizado. Este momento también es una oportunidad para aprender. Los niños requieren saber dónde colocar los materiales, leen las etiquetas, clasifican, ordenan por tamaños, etc.
- e) Repaso: (10 a 15 minutos) Los niños comentan en los mismos grupos con los que enunciaron su plan, lo que realizaron en el momento del trabajo. La maestra ayuda a reflexionar sobre lo que hizo y cómo lo llevó a cabo. Le permite recordar y reconocer lo que logró y lo anima a pensar en lo que va a seguir haciendo otro día.
- f) Grupo completo: Las actividades de grupo completo ayudan a lograr la cohesión del grupo. Fortalecen el sentido de pertenencia. Los niños hacen comunidad. Al fomentar los maestros la participación activa, los niños pueden asumir el liderazgo y favorecer que otros compañeros realicen lo que ellos sugieren hacer. Esto le va dando a los niños confianza en sí mismos. Las actividades de grupo completo son recomendables llevarlas a cabo para marcar la transición entre un periodo y otro. Y también, hay momentos de transición. (Ver abajo).
- g) Grupo pequeño: Al haber dos adultos, se pueden dividir el grupo en pequeños grupos para que, en un ambiente íntimo, los niños puedan dialogar, tomar decisiones, aportar ideas, escucharse unos a otros, hacer

preguntas, modelar, dialogar. En México, al adaptar el currículo de HighScope a nuestras condiciones, en las que es difícil lograr la proporción de pocos niños por adulto, o más aún, sólo estar en el aula un adulto; se ha ensayado que se formen varios grupos pequeños y de manera alterna, algunos grupos pequeños trabajen de manera autónoma, es decir, sin la presencia todo el tiempo de un adulto (Borja y Traba, 2003 p:9). El grupo pequeño tiene una consigna clara a seguir y la realizan por sí mismos; esto fomenta una fuerte interacción entre los niños y niñas. A lo largo de la semana se van rotando los grupos o el mismo día a lo largo de la jornada.

- h) Transición: Se busca crear un ambiente donde las actividades fluyan en un continuo y que los niños se mantengan interesados e involucrados. El juego es el elemento esencial para lograrlo. Los maestros están convencidos de que a través del juego los niños también aprenden. Así, a través de actividades cortas, sencillas, los maestros invitan a los niños a moverse de cierta manera, a trasladarse de un lugar a otro haciendo alguna dramatización, por ejemplo “vamos saltando como ranas” ... de esta forma se evita estar atrayendo la atención a través de exhortaciones y en un ambiente de participación y dinamismo los niños se mantienen enfocados.
- i) Refrigerio: Es un momento de convivencia. Los niños pueden participar al servirse los alimentos, lavar sus platos, recoger la basura, etc. Se busca conversar y para eso los maestros pueden valerse de alguna estrategia como invitar a un títere, leer un cuento en voz alta, sacar al azar alguna tarjeta que incluya preguntas sobre algún tema de interés, por ejemplo: “cuéntame de tu mascota”, “¿qué haces cuando vas de visita con tus abuelos?”.
- j) Exterior: Los niños salen a jugar al aire libre y al igual que en el momento de llevar a cabo un plan, pueden elegir qué hacer en este momento. Hay varias opciones de juego y materiales. Los niños van a requerir ponerse de acuerdo entre ellos sobre qué usar y cuánto tiempo. Los maestros están capacitados para apoyar a los niños en sus negociaciones. Pueden presentarse conflictos y éstos se ven como oportunidades para aprender. Los maestros participan

como mediadores siguiendo “Los Seis pasos para la solución de conflictos” (Evans, 2002) y los acompañan hasta llegar a ponerse de acuerdo.

- k) Despedida: Los niños requieren sentir un momento de “cierre” del día. A veces hacen entre varios un recuento de lo ocurrido, otras la maestra puede hacer un relato y escribirlo en el pizarrón de mensajes. Este momento también sirve como transición entre la escuela y el hogar. Los niños van dispuestos a irse a casa, terminaron la jornada de actividades.

C. Interacción adulto-niño (la forma de comunicarse con los niños)

La interacción adulto-niño pretende favorecer un clima socioemocional positivo. Los niños forman parte de una comunidad. A través de un clima de apoyo (Hohmann, Weikart 2010, p: 44), donde los adultos evitan caer en autoritarismo o permisividad, los adultos construyen un ambiente de relaciones sociales positivas que dan lugar a que los niños crezcan con un desarrollo psicológico del yo con base en los cimientos de la salud emocional:

- **Confianza:** La confianza es la creencia sin reservas en sí mismo y en los demás, que permite al niño pequeño aventurarse a actuar sabiendo que las personas de quienes depende le proporcionarán el apoyo y el estímulo que requiere.
- **Autonomía:** La autonomía es la capacidad para la independencia y la exploración que permite al niño hacer cosas por sí mismos. Si bien para los niños es necesario sentir un gran apego por sus padres o cuidadores principales, también necesitan desarrollar una percepción de sí mismos como personas claramente individuales que pueden realizar sus propias elecciones y hacer cosas por sí mismos.
- **Iniciativa:** La iniciativa es la capacidad de los niños para emprender y llevar a término una tarea. Hacer el balance de una situación, tomar una decisión y actuar a partir de lo que han llegado a entender. Desde la primera infancia, la iniciativa se pone de manifiesto cuando los niños expresan sus intenciones y actúan a partir de ellas.

- Empatía: La empatía es la capacidad que permite a los niños entender los sentimientos de otros, al relacionarlos con sentimientos que ellos mismos han experimentado. La empatía ayuda a los niños a crear amistades y desarrollar un sentido de pertenencia.
- Seguridad en sí mismo: La seguridad en sí mismo es la capacidad de creer en las habilidades propias para lograr cosas y contribuir de manera positiva a la sociedad. La seguridad en sí mismos de los niños se desarrolla cuando pasan tiempo en entornos de apoyo desarrollando sus habilidades y teniendo oportunidad para experimentar el éxito.

Con base en una capacitación que permite al adulto sensibilizarse de la importancia de los primeros años de desarrollo en la vida de un niño y aprendiendo a mirar con esta perspectiva las situaciones que enfrentan los niños en la vida ordinaria, es posible contribuir a formar personas con una sólida autoestima con la presencia de las capacidades anteriormente descritas. Además, para crear un clima de apoyo, en el currículo de HighScope se ha encontrado a través del proceso de revisar la forma de intervenir con los niños, que existen seis elementos clave, a saber: (Hohmann, Weikart, 2012 p: 52)

1) Compartir el control entre adultos y niños

Compartir el control en un clima de apoyo requiere de establecer una relación de reciprocidad entre niños y adultos. Los adultos aprenden a compartir el control con los niños al invitar a que tomen decisiones, hagan las cosas por sí mismos y ambos busquen soluciones a los problemas que se presenten. Los niños desarrollan un sentido de su propio poder y de sus propios límites. Los adultos, además, crean una comunidad entre los propios estudiantes de manera que remiten un niño a otro para que se apoyen entre ellos mismos. Los adultos se valen de diversas estrategias para compartir el control:

- Dejarse guiar por los niños: Los niños sienten la libertad de expresar sus ideas porque hay un adulto que los escucha con interés y atención. No les impone sus ideas ni asume el control de la experiencia. Permite que los niños exploren, pregunten y expresen.

- Participar en las actividades de los niños en los términos que éstos establecen: Los adultos reciben las ideas e intenciones de los niños. Dejan a un lado su visión omnisapiente para colaborar con los niños. Participan en sus juegos acatando las reglas que ellos les proponen, por ejemplo: “Tú maestra, eras la mamá que iba a hacer la merienda...”
- Aprender de los niños: En un clima de control compartido, tanto los niños como los adultos aprenden.
- Ceder control a los niños conscientemente: Hacer pausas al conversar, preguntar y dar tiempo para que respondan, permite lograr una comunicación fluida en la que los niños aprenden a expresar sus ideas porque se sienten escuchados. Los niños después pueden guiar una actividad o trabajar de manera autónoma sin la necesidad de que el adulto esté indicando qué hacer. Por ejemplo, en el momento de hacer su plan lo pueden hacer por parejas o un niño preguntar a un grupo de varios niños.

2) Centrarse en las fortalezas de los niños

Al centrar la atención en los intereses de los niños y sus fortalezas, los niños están motivados naturalmente. Cuando el maestro trabaja en lo que “le hace falta al niño” la mirada está centrada en la corrección, en lo que no puede hacer. Y esto provoca en el niño ansiedad y resistencia. Cuando el niño se da cuenta que sí puede, quiere avanzar más por sí mismo.

Las estrategias para favorecer este enfoque centrado en las fortalezas son:

- Ver las situaciones desde la perspectiva del niño: Los esfuerzos de los niños por hacer algo por sí mismos valen la pena, aunque provoquen algún inconveniente inmediato. Por ejemplo, el niño intenta servir un vaso con agua y toma la jarra y se le cae algo de líquido. La maestra lo toma de manera natural y reconoce que ha hecho el esfuerzo. Centra su atención en lo que está intentando hacer y en el avance obtenido por el niño.
- Compartir los intereses de los niños con sus padres y con los compañeros: Observar a los niños desde sus fortalezas implica por ejemplo valorar lo

inquietos que son por su capacidad de imaginación, energía, alegría, en lugar de por la cantidad de trabajo que realizan. Por ejemplo, la mamá de unos gemelos llega a recogerlos y lo que escucha a la maestra comentar que sus hijos construyeron unos robots de cartón. Este gesto hace que la mamá se sienta animada a seguir colaborando con la imaginación y creatividad de sus hijos, en lugar de verlos como niños “traviesos e inquietos”.

- Hacer planes en torno a los intereses y fortalezas de los niños: Las actividades a realizar con los niños se planifican con base en las observaciones de lo que los niños dicen y hacen. Esto asegura que los intereses de los niños estén contemplados.

3) Crear relaciones auténticas con los niños

“La autenticidad es una realidad transparente del facilitador, una disposición a ser una persona, a ser y vivir los sentimientos y pensamientos del momento. Cuando esta realidad incluye un aprecio, una preocupación, una confianza, un respeto por quien aprende, el clima de aprendizaje se acentúa. Cuando incluye una escucha empática, sensible y precisa, reina un clima liberador que estimula el aprendizaje y el crecimiento a partir de la iniciativa propia. Se confía en que el estudiante se desarrollará” (Rogers, 2012 p: 45).

En la relación auténtica, los niños desarrollan confianza en sí mismos y autonomía. Algunas estrategias que favorecen esta relación son:

- Departir con los niños
- Responder atentamente a los intereses de los niños
- Dar a los niños retroalimentación específica
- Hacer preguntas sinceras y responder con sinceridad

4) Comprometerse a apoyar el juego de los niños

En el currículo de HighScope el juego se considera una parte esencial para el aprendizaje puesto que en éste se involucran todos los sentidos y los ingredientes del aprendizaje activo: materiales, manipulación, elecciones, lenguaje y andamiaje

de apoyo que brinda el maestro, al saber la oportunidad tan rica que ofrece el momento del juego para aprovechar y extender la experiencia de aprendizaje del niño.

A través de algunas estrategias como las que se describen a continuación, el maestro puede favorecer el aprendizaje a través del juego.

- Observar el juego infantil y entender su complejidad: Como los niños se comunican mediante el juego, es importante que los adultos se comprometan a aprender el complejo lenguaje del juego. Lo pueden lograr observando y escuchando a los niños. El juego se va haciendo más complejo a medida que el niño crece. Hay diversos tipos de juego de: construcción, exploración, desempeño de roles y de seguir reglas. De hecho, estos diversos juegos son lo que sirven como criterio para crear diferentes áreas de juego en un salón de clase que sigue el currículo de HighScope. El área de bloques promueve el juego de construcción, el área de arte la exploración, el área de casa la dramatización y el área de juguetes o lectura el seguimiento de reglas.
- Disfrutar el juego con los niños: Participar en el juego de los niños como uno más, es una de las maneras más efectivas de crear un vínculo con los niños. Los adultos que juegan con los niños permiten que el deseo sea el motor del aprendizaje. Una experiencia tan placentera para el niño como el juego, lo alienta a buscar más experiencias ricas e interesantes en las que, con apoyo del adulto, pueda enfrentar nuevos desafíos y extender sus aprendizajes.

5) Adoptar un enfoque de solución de problemas al abordar el conflicto social.

En la práctica de la implementación del currículo de HighScope, las maestras aprenden a seguir la metodología de “Los Seis pasos para la solución de conflictos” (Evans, 2002) que consiste en:

- a) Acercarse con calma y detener cualquier acción que pueda lastimar
- b) Reconocer las emociones y sentimientos de los involucrados
- c) Pedir información a ambas partes
- d) Replantear el problema una vez que haya escuchado a ambos

- e) Pedir sugerencias para solucionar el problema
- f) Brindar seguimiento y apoyo

Los problemas se conciben como oportunidades para aprender y desarrollar habilidades sociales. El niño aprende que los problemas tienen consecuencias, pero éstas son consecuencias que surgen naturalmente como resultado de sus acciones. Al contrario de las “consecuencias” impuestas por el adulto que resulta convertirse en un juez o arbitro para resolver los conflictos que se presentan entre los niños. Seguir de manera consistente estos “Seis pasos”, favorece la construcción de relaciones sociales fuertes entre los niños y el adulto. Crea un sentimiento de confianza y de sentido del “otro”. Es decir, el niño aprende a considerar otro punto de vista diferente al suyo.

6) Brindar reconocimiento en lugar de elogio

Muchas maestras utilizan el elogio porque consideran que de esta manera hacen sentir bien a los niños y lo estimulan a esforzarse y hacer mejor sus trabajos. Sin embargo, el elogio puede ser contraproducente. Un niño puede acostumbrarse a él y depender de la aprobación externa para determinar lo que es correcto o incorrecto, en lugar de desarrollar esta habilidad por sí mismo. El uso de los elogios puede además invitar a los niños a actuar en busca de recompensas externas, en lugar de tener el propio aprendizaje como recompensa suficiente. Por tanto, el currículo de HighScope promueve el uso del aliento o reconocimiento en lugar del elogio. Al alentar a los niños, los maestros reconocen sus esfuerzos y logros. El foco está en las acciones de los niños y en lo que están aprendiendo, no en el hecho de los niños complazcan al adulto. Así, al llevar a cabo las siguientes estrategias, los niños desarrollan mayor confianza en sí mismos:

- Participar en el juego de los niños imitando lo que hace y repitiendo lo que dice (parafrasear).
- Alentar a los niños a que describan sus esfuerzos, ideas y productos.
- Reconocer el trabajo de los niños haciendo comentarios específicos.

D. Evaluación

El cuarto componente de la Rueda del Aprendizaje de HighScope es “la evaluación”. La mayor parte de los programas o planes de estudio educativos utilizan la evaluación después de haber trabajado una serie de actividades. En el currículo de HighScope además de usarse al final, se usa como punto de partida y como un referente la mayor parte del tiempo, puesto que es lo que guía las intervenciones del maestro. El trabajo en equipo distingue también la forma de trabajar este currículo. La maestra con su compañera de aula, deciden juntas qué van hacer al día siguiente con base en las observaciones y registro de anécdotas que hayan realizado ese día. Sin bien puede realizar una planificación semanal, ésta se revisa día con día para que el programa de actividades resulte lo más pertinente y oportuno para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños.

Las maestras cuentan con una herramienta muy importante para poder observar el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños. Se trata de los **Indicadores Clave de Desarrollo** (ICD). Estos son propiamente el contenido curricular de HighScope (Epstein, 2016 p: 9) que está organizado en ocho áreas de contenido principales alineadas fácilmente y coherentes con los estándares de aprendizaje de la National Association for the Education of Young Children: *NAEYC*). En un análisis comparativo con los Aprendizajes clave que propone la Secretaría de Educación Pública para el Nuevo Modelo Educativo de la propuesta curricular 2016, también es posible encontrar correspondencia. Ambos están orientados hacia lo que se definió como las competencias del siglo XXI o los pilares de la educación. (Delors, 1996).

El aporte fundamental de esta organización curricular está en la posibilidad de favorecer una educación integral. En ir más allá de lo que por tradición y costumbre se reduce a la vida escolar en preescolar: colores, números letras, presentados de manera fragmentada y reduciéndolo a la mera adquisición de información.

Las ocho dimensiones o áreas de contenido que conforman el currículo de HighScope son las siguientes:

- A. Acercamientos al Aprendizaje
- B. Desarrollo socioemocional

- C. Desarrollo físico y salud
- D. Lenguaje, lectoescritura y comunicación
- E. Matemáticas
- F. Artes creativas
- G. Ciencia y tecnología
- H. Estudios sociales

Las maestras que trabajan con el currículo de HighScope pueden elegir alguno de los ICD para orientar su práctica en alguna actividad específica y también, son útiles para recolectar evidencias y tomar anécdotas que reflejen determinados procesos de aprendizaje con base en alguno de los ICD. De hecho, la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope, diseñó un instrumento de evaluación dirigido a los niños en el que se pueden clasificar por áreas de contenido y calificar en algún nivel las anécdotas que se recopilen.

Para evaluar el proceso educativo, hay dos instrumentos de evaluación: el que evalúa al niño a través de un proceso de observación sistemático: “Registro de Observación del Niño”, que se completa a partir de anécdotas que la maestra recoge de lo que hace y dice el niño. Las anécdotas se pueden clasificar por categoría o área de desarrollo (ciencias, artes, matemáticas, etc.) y ubicarse en un nivel de desarrollo que va del 0 al 7. Este instrumento se ha actualizado y en el 2013 (HighScope Press) se elaboró un programa en línea que se conoce como COR Advantage (Child Observation Record mejorado). Las anécdotas permiten tomar decisiones al equipo de maestras acerca de la conveniencia de realizar determinada actividad. Así, el programa se va diseñando con base en las observaciones del proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños. El instrumento de evaluación de la calidad del programa, (PQA, Programm Quality Assessment), es el complemento de la evaluación porque le facilita la información necesaria al equipo para reflexionar sobre la calidad de su práctica educativa. Le ayuda a analizar cómo está implementado el currículo de HighScope al ofrecer un panorama completo en cada uno de los componentes y también, presenta tres posibles niveles de desempeño. Cuenta con un sistema de evaluación objetivo que fácilmente indica cuáles son las

fortalezas y las áreas de oportunidad del equipo para lograr un nivel óptimo de calidad en la implementación del currículo de HighScope.

Vygotsky

Entre las obras publicadas por la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope, se encuentra también un libro “Principios básicos del aprendizaje activo en preescolar. Currículo de HighScope” (2016) que escribe Ann Epstein, investigadora de la Fundación. Este libro lo traduce Graciela Borja al español y se publica con HighScope Press. En esta obra, se destaca a otros autores y referencias bibliográficas que también han dado soporte al currículo. Uno de los autores que mencionan y que sin lugar a dudas es de gran importancia es Lev Vygotsky. Además de mencionar la importancia que tiene al considerarlo como un referente en la forma de apoyar a los niños, el currículo de HighScope en su versión de manual para las educadoras más reciente (aún no traducida al español) cuenta con una herramienta muy puntual para ofrecer ideas precisas sobre cómo apoyar a los niños a extender sus experiencias de aprendizaje. Se trata de unas “tarjetas” que de manera resumida y con un lenguaje claro y sencillo, ofrecen a los maestros sugerencias e ideas para apoyar a los niños en la extensión o amplificación de sus respuestas. Es decir, promueven la manera en que el niño puede pasar a un siguiente nivel a partir de alguna actividad o pregunta que le presente un desafío. Este material es una clara muestra de las aportaciones de Vygotsky para la comprensión del papel de educador como mediador en el proceso de aprendizaje. Al igual que Piaget, Vygotsky creía que los niños construyen su propio entendimiento, que no simplemente reproducen pasivamente lo que se les presenta. Sin embargo, para Piaget la construcción cognitiva ocurre sobre todo en la interacción con los objetos físicos, el adulto tiene un papel indirecto al crear el ambiente o alguna disonancia cognitiva. Para Vygotsky, la construcción cognitiva está mediada socialmente, ésta está siempre influida por la interacción social presente y pasada; lo que el maestro le señala al alumno influye en lo que éste “construye”. Las ideas del maestro median o influyen en lo que el niño aprende y cómo lo hace.

Hay cuatro premisas básicas de la teoría de Vygotsky que sirven como soporte a las prácticas apropiadas al desarrollo entre las que se encuentran las que tienen relación con el currículo de HighScope:

- a) Los niños construyen el conocimiento.
- b) El desarrollo no puede considerarse aparte del contexto social.
- c) El aprendizaje puede dirigir el desarrollo.
- d) El lenguaje desempeña un papel central en el desarrollo mental.

En la organización del trabajo en el aula, específicamente en el período de grupo pequeño de la rutina diaria que plantea el currículo de HighScope, es posible apreciar la idea de “actividad compartida” (Bodrova y J. Leong, 2004 p. 9). El maestro brinda apoyo al niño a través de las interacciones que establece en las que la manera en que usa el lenguaje es fundamental.

En el periodo de planificación-trabajo-repaso, el niño desarrolla habilidades de planificación y autorregulación.

Para Vygotsky, el contexto social desempeña un papel fundamental en el desarrollo porque es esencial para la adquisición de los procesos mentales. La contribución particular de Vygotsky fue advertir que los procesos mentales superiores pueden compartirse. Los procesos no suceden solamente en el interior de un individuo; también pueden ocurrir en los intercambios entre varias personas. “Los niños aprenden o adquieren un proceso mental compartiéndolo o utilizándolo al interactuar con los demás; solamente después de este período de experiencia compartida puede el niño hacerlo suyo y usarlo de manera independiente”. (Bodrova y J. Leong, 2004 p: 11)

De acuerdo con Vygotsky, el contexto social es, en realidad, parte del proceso de desarrollo y aprendizaje. La actividad compartida es el medio que le facilita al niño la interiorización de los procesos mentales. Vygotsky no niega el papel de la maduración en el desarrollo cognitivo, pero pone el acento en la importancia de la experiencia compartida.

Relación entre aprendizaje y desarrollo

Las teorías de Vygotsky y Piaget ofrecen un marco de referencia muy completo para comprender la compleja relación entre aprendizaje y desarrollo. Algunos autores encuentran discrepancias entre Piaget y Vygotsky argumentando que Piaget sostiene que la maduración es previa al aprendizaje, es decir que para que haya aprendizaje se requiere de cierto nivel de estructuras mentales. Y a Vygotsky lo sitúan desde la importancia que le da a la experiencia social y al contexto cultural desde donde el aprendizaje posibilita el desarrollo. En mi experiencia observando niños y maestros que trabajan con un enfoque constructivista como es el currículo de HighScope, encuentro que tanto el aprendizaje como el desarrollo tienen un proceso particular y complementario. No estriba la riqueza de su relación en cuál sucede primero o cuál es el decisivo sino en la interrelación de ambos. Considero que una maestra requiere de saber qué pasa con la madurez del niño en un rango de edad amplio con la cual trabaja y sobre todo, saber cómo puede ella intervenir para que ese proceso de maduración continúe. Y definitivamente, los procesos de aprendizaje impactan en la calidad del desarrollo. En la edad del preescolar, que es la que nos ocupa en el estudio de caso del presente trabajo, el lenguaje juega un papel vital. La maestra tiene una gran responsabilidad como modelo en el uso del lenguaje y con la posibilidad de que, a través de sus interacciones verbales, favorezca la comprensión y apropiación del conocimiento por parte del niño(a).

Papel del lenguaje

Al tomar en serio el papel del lenguaje, la maestra puede considerar el nivel de avance del niño, pero también presentarle información que siga propiciando su desarrollo. A través de preguntas abiertas, de describir las acciones que realiza el niño, de alentar y reconocer su trabajo o esfuerzo, la maestra invita al niño a extender sus aprendizajes y maximizar el potencial de su desarrollo. En una visión del desarrollo como proceso en espiral, se puede apreciar el dinamismo que implica y la manera en que las maestras y los padres de familia pueden acompañar a los niños. El lenguaje es decisivo. Con la manera de comunicarse es como el adulto

hace la diferencia. A través del lenguaje, con apoyo del diálogo, es posible ajustar la ayuda o intervención pedagógica al nivel del niño.

Desde la perspectiva de Vygotsky, el lenguaje es un mecanismo para pensar, una herramienta mental (Bodrova y J. Leong, 2004, p: 13), puesto que el lenguaje permite hacer al pensamiento más complejo. El lenguaje permite imaginar, manipular, crear alternativas, proponer ideas y compartirlas con otros; es una de las formas en las que intercambiamos información; de aquí que el lenguaje desempeña dos papeles: es instrumental en el desarrollo de la cognición, pero también forma parte del proceso cognitivo. (Bodrova y J. Leong, 2004 p: 13) Por esto, Vygotsky considera que el aprendizaje ocurre en situaciones compartidas. En la organización de la jornada diaria que propone el currículo de HighScope, el período de Grupo pequeño es un momento apropiado para favorecer procesos de aprendizaje y desarrollo. En este período de la rutina diaria, la maestra despliega su capacidad para interactuar verbalmente con los niños, posibilitando la reflexión compartida entre ellos y alienta la solución de nuevos problemas.

Zona de desarrollo próximo

Uno de los conceptos más representativos del pensamiento de Vygotsky es el de la zona de desarrollo próximo (ZDP). De acuerdo con éste, el desarrollo de una conducta ocurre en dos niveles. El nivel bajo es el *desempeño independiente* del niño, lo que sabe y puede hacer por sí mismo. El nivel superior es lo máximo que el niño puede lograr con ayuda y se denomina *desempeño asistido*. Entre el desempeño asistido y el desempeño independiente hay diversos grados de desempeño parcialmente asistido. (Bodrova y J. Leong 2004, p: 49)

El desempeño asistido incluye las acciones en las que el niño contó con la ayuda o la interacción de otra persona, puede ser un compañero u otro adulto, padre o maestro. Esta interacción será más aguda en la medida que el adulto sepa hacia dónde dirigir al niño. A través de pistas, claves, preguntas o comentarios, el adulto permite que el niño sienta el desafío de extender su aprendizaje, de profundizar en su comprensión y con esta reflexión avanzar un paso más. A esta manera de apoyar

se le conoce también como construir andamiaje (Bruner 1976). En el sentido de construir andamios con la intención de que el niño pueda ampliar su aprendizaje.

El currículo de HighScope, al contar con Indicadores Clave de Desarrollo, le ofrece al maestro un marco de referencia desde dónde visualizar el proceso de desarrollo del niño. La meta última es la autonomía, el aprendizaje independiente. Así, en cada área o dimensión del desarrollo, el adulto puede construir una zona de desarrollo próximo y tenerla presente en su planificación.

Como se mencionó anteriormente, en la más reciente publicación del Manual en el que se presenta el currículo de HighScope, “La educación de los niños pequeños”, que aún no se traduce al español, (2012) en cada dimensión o área de contenido, se presenta un apartado que muestra cómo favorecer la transición de un nivel a otro. El material se presenta con una descripción breve de los diferentes niveles de construcción que puede presentar el niño (a) y las estrategias que puede favorecer la maestra para cada nivel. La intención de la maestra está enfocada hacia apoyar o brindar andamiaje.

Asimismo, Ann Epstein quien fue investigadora y consultora en la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope, publicó en colaboración con NAEYC (National Association for the education of Young Children) un libro titulado “The intentional teacher” (2007), en su traducción se diría “El maestro con intención”. Se trata de un material que presenta en cada área de desarrollo los diferentes niveles por los que pasa el niño y la manera en que es posible apoyar sus procesos de aprendizaje para lograr el máximo. Es decir, la manera de crear andamiaje.

Esta visión rompe muchos esquemas entre maestros, pedagogos y psicólogos quienes en su mayoría está preocupados por considerar sólo lo que ya ha conseguido el niño(a). Hay un esfuerzo por calificar o “ubicar” al niño y se deja de ver lo que se puede favorecer. Esta visión es contraria a lo que realmente sucede, puesto que el niño está en permanente cambio. El desarrollo, desde este enfoque se concibe como un proceso dinámico y lo que requiere el adulto es ir a la par de este movimiento. Piaget en sus últimas reflexiones decía que la importancia de

conocer los estadios por los que atravesaba el niño a lo largo de su desarrollo, estaba en la transición de uno a otro.

Funciones ejecutivas

En los años recientes, con el auge de los avances en el área de neurociencias, la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope, ha tomado en cuenta los aportes que se han podido hacer para el desarrollo de las funciones ejecutivas del cerebro. (Lockhart, 2017) Los componentes de las funciones ejecutivas son:

- a) Memoria de trabajo. - capacidad de retener y manipular información en nuestras cabezas durante periodos cortos de tiempo.
- b) Control inhibitorio. - las habilidades que utilizamos para monitorear y filtrar nuestros pensamientos e impulsos para que podamos resistir tentaciones, distracciones y hábitos, para hacer pausas y pensar antes de actuar.
- c) Flexibilidad mental. - la capacidad de hábilmente cambiar velocidades y ajustarse a demandas variables, prioridades o perspectivas.

El núcleo de la forma de trabajo del currículo de HighScope es el periodo de Planificación que se integra con el periodo de Trabajo y Repaso para lograr un ciclo completo a la experiencia de aprendizaje (PTR). Cada día, los niños pueden elegir materiales o llevar a cabo un plan que implica que ellos sean quienes tomen la iniciativa, que decida con qué, dónde, cómo y con quiénes trabajar. Cuentan con tiempo suficiente para llevar a cabo sus planes (período de trabajo) y al terminar además de guardar y limpiar lo que hayan utilizado, repasan lo que hicieron y recuerdan con detalle con apoyo de sus compañeros y maestros en qué estuvieron trabajando.

El PTR es propicio para lograr la zona de desarrollo próximo y las funciones ejecutivas porque su característica esencial es crear un ambiente para el juego. Los niños en edad preescolar disfrutan de la dramatización como una manera de organizar su pensamiento. Desde la perspectiva de Vygotsky y alguno de sus seguidores entre los que destaca Elkonin (1978), el juego de dramatización es una

actividad conductora y pasa por varias etapas. El maestro que comprende este proceso, puede intervenir de manera oportuna y pertinente para favorecer el desarrollo a través del juego.

El ejercicio cotidiano de estas experiencias de aprendizaje, posibilitan el desarrollo de las funciones ejecutivas. En el currículo de HighScope los niños aprenden haciendo. El aprendizaje activo participativo junto con la iniciativa y el apoyo o andamiaje de los adultos, a través de la observación de sus acciones con los “lentes” de los Indicadores Clave de Desarrollo, logran que la educación esté plenamente orientada hacia maximizar el potencial del desarrollo porque los maestros y niños están inmersos en el dinamismo mismo del desarrollo.

Estudio comparativo sobre diferentes Modelos Educativos

Si se examinan los resultados de las investigaciones realizadas a través de la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope, la mejor respuesta a la pregunta de por qué funciona el currículo de HighScope para preescolar es la siguiente: al participar en un aprendizaje activo en una comunidad escolar que los apoya, los niños desarrollan un sentido de la iniciativa y disposiciones prosociales que inciden positivamente en su aprendizaje subsiguiente y sus posteriores decisiones en la vida.

Desde su inicio, el enfoque de HighScope para la educación preescolar ha motivado a los niños a desarrollar su iniciativa en un contexto social de apoyo. Durante el proceso diario de planificación-trabajo-repaso, expresan y llevan a la práctica sus intenciones y después, reflexionan sobre ellas. A lo largo del día, desarrollan sus propios intereses, generan formas de responderse a sus preguntas y discuten con otros sus ideas. Con el apoyo de adultos genuinamente interesados en lo que dicen y hacen, los niños son capaces de construir su propia comprensión del mundo que los rodea y de adquirir un sentimiento de control y satisfacción personal. El currículo

de HighScope funciona porque su incansable atención a las fortalezas y habilidades de los niños, les brinda el poder para actuar según sus intereses de manera intencionada y creativa. Al hacerlo, los niños desarrollan la confianza en sí mismos, la iniciativa, la curiosidad, el ingenio, la independencia y la responsabilidad, cualidades que les resultarán útiles durante toda la vida.

Hay diferentes tipos de modelos educativos de acuerdo a las concepciones que se tengan de la relación entre el desarrollo humano y el aprendizaje. En el caso de HighScope, es un modelo con un profundo enfoque humanista y que basa sus aciertos en la capacitación efectiva de los docentes que aprenden a relacionarse con los niños y confían en su capacidad de aprender.

Durante los años 1967 – 1970, se realizó un estudio comparativo entre tres tipos de modelos educativos: guarderías, instrucción directa y HighScope. Se realizaron entrevistas cuando los egresados de estos programas de preescolar, con diferente modelo educativo, tuvieron 23 años respectivamente.

Tanto el enfoque de HighScope como el de guarderías insistían en las actividades generadas por los niños, mientras que el de Instrucción directa se centraba en el aspecto académico. Al inicio, los tres enfoques curriculares mejoraron sustancialmente el rendimiento intelectual de los participantes: el coeficiente intelectual (CI) promedio de los niños de los tres grupos se elevó 27 puntos. No obstante, a los 23 años de edad no mostraban diferencias significativas en cuanto al rendimiento académico o coeficiente intelectual. Como promedio los tres grupos alcanzaron los mismos resultados en todas las áreas académicas desde la preprimaria o tercer grado de preescolar, hasta completar la enseñanza escolar. A diferencia de lo que comúnmente se esperaba, dos años de ejercitación y práctica intensos de las habilidades básicas de lectura y matemáticas *no proporcionaron* al grupo de Instrucción Directa ventaja alguna en el terreno académico. Pero en el área de **responsabilidad social** sí aparecieron diferencias significativas. A los 15 años de edad, los estudiantes del grupo de Instrucción Directa exhibían casi tres veces más casos de mala conducta que los de HighScope. Las escuelas indicaban que un 47 por ciento de los participantes en el grupo de Instrucción Directa

presentaban trastornos emocionales, contra un 6 por ciento en cada uno de los otros dos grupos. A los 23 años, los miembros del grupo de Instrucción Directa mostraban una tasa de arrestos policiales de uno *per cápita*, cinco veces mayor que el de los otros dos grupos (0.2 *per cápita* en el grupo de HighScope y 0.3 en el grupo de Guardería).

Los tres grupos recibieron visitas quincenales en los hogares en las que los niños, sus padres y los maestros realizaban actividades educativas relacionadas con su programa de preescolar. Sin embargo, las visitas a los hogares y la participación de los padres *per se* no guardaban una relación significativa con el éxito académico y la conducta social de los niños. Era el modelo curricular específico el responsable de las diferencias significativas entre los tres grupos de niños. Ello indica que un programa de preescolar como el de HighScope, que promueve las actividades iniciadas por el niño parece contribuir al desarrollo del sentido de responsabilidad personal y social.



La formación docente en servicio

Uno de los aspectos que llama la atención en el Modelo Educativo de HighScope y en el que pocas veces se hace hincapié es el relacionado con la formación del maestro en servicio. En el Estudio Perry se menciona que las maestras recibieron capacitación, mas ésta no sólo fue antes de iniciar el proyecto, sino también durante la realización del mismo.

En la implementación del currículo de HighScope, la formación del maestro en ejercicio es clave. Se compone de varias estrategias de acompañamiento que a lo largo del proceso inciden en la transformación del docente y su práctica educativa.

En el proceso de implementación del currículo de HighScope, no sólo se llevan a cabo actividades diferentes con los niños, sino que se logra un impacto y cambio en varios niveles: tanto dentro del aula, como en la relación con los padres de familia y en la propia organización escolar; es más, se puede decir que paulatinamente se va construyendo una cultura educativa diferente en donde el aprendizaje es la motivación más importante. Los maestros, se integran en un trabajo por pares dentro del aula y pueden compartir sus experiencias con otros colegas y crear comunidades de desarrollo profesional o comunidades de aprendizaje. (Beale, 2015)

En la literatura reciente, se menciona la importancia de que en los programas de innovación se tenga en cuenta las relaciones entre los diferentes actores involucrados. En palabras de Fullan: “No podemos desarrollar las instituciones sin desarrollar a las personas que las integran” (1997 p: 292).

En el Modelo Educativo de HighScope, como se describió anteriormente, los componentes del Modelo que se representan con “La Rueda del aprendizaje” abarcan mucho más que un plan de estudios. Si bien es un acierto que para este momento la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope cuenta con un programa elaborado a partir de los Indicadores Clave de Desarrollo, -los cuales

permiten diseñar actividades de planificación y llevar un registro de observación del niño a partir de anécdotas-, el Modelo Educativo de HighScope, orienta al maestro para que pueda dar vida y dinamismo a las relaciones entre los diferentes componentes y actores a partir de una concepción centrada en potencializar el desarrollo del niño. Siendo un Modelo Educativo orientado al desarrollo del niño, desde un enfoque constructivista, también los adultos se involucran en un proceso de aprendizaje. Por adultos se entiende a los maestros, padres de familia, capacitadores y directores.

En México, en 1983, cuando se introdujo el currículo de HighScope, el Doctor Roberto Barocio realizó un proyecto piloto en un jardín de niños público. Durante el proceso de implementación del currículo de HighScope en el preescolar llamado “Jardín de Niños Antón S. Makarenko” de la Secretaría de Educación Pública, llevó a cabo un seguimiento meticuloso del proceso de aprendizaje de las maestras. De sus resultados da cuenta en la publicación de su libro “Formación docente para la innovación educativa” (Barocio, 1993). Con la conciencia de la influencia que ejerció en mi trayectoria profesional la relación con el Doctor Barocio, que fue quien me formó como capacitadora, es de llamar la atención que tenemos coincidencias y diferencias. Coincidimos plenamente en el enfoque en el sentido de que ambos buscamos lograr congruencia entre la formación de los docentes y la educación de los niños. Es decir, las educadoras en su proceso de formación en servicio, necesitan experimentar, en carne propia, lo mismo que se espera que realicen con los niños.

Entre las diferencias que identifiqué, una muy significativa, es el rol que cada uno como formador jugamos en los diferentes escenarios. En el Jardín de Niños Makarenko, el Doctor Barocio era investigador; en el preescolar del colegio Emmanuel Mounier soy directora. En común tenemos que pretendimos capacitar. Me pregunto hasta dónde la mirada de uno y otro por el rol que tenemos cambia la manera de interpretar los resultados. Lo que alcanzo a ver con claridad es que hubo herramientas de investigación y recopilación de datos diferentes. En el caso de la experiencia de acompañamiento en el Jardín de Niños Makarenko, con el equipo

del Doctor Barocio, se utilizaron “listas de verificación” (Barocio, 1993) y en mi caso, el Instrumento de Evaluación de la Calidad del Programa (PQA, 2003). Es notable que casi una década de distancia entre la producción de los instrumentos de investigación, se explica en algún sentido el porqué de las diferencias. Podría inferir incluso que las “listas de verificación” fueron el antecedente del PQA. En el estudio de caso, podré dar cuenta de las ventajas que representa el uso de un instrumento como el PQA como herramienta de capacitación.

El libro del Doctor Barocio, reporta una experiencia que también duró tres años y para formar a las maestras se valió de talleres de capacitación, reuniones colegiadas y la aplicación de “listas de verificación”. Estas listas contribuyeron a la reflexión para la acción. Eran instrumentos de auto aplicación en tanto las maestras los conocían en los propios talleres y se auto observaban o las usaban unas y otras como colectivo para retroalimentarse.

Lo que me interesa destacar como coincidencia en ambos proyectos, es la propuesta para la formación de maestros en servicio. El proceso de implementación del currículo de HighScope implica necesariamente *acompañamiento* a las maestras. Me atrevo a afirmar que en los centros educativos donde no se logra un nivel adecuado de implementación es debido a la falta de acompañamiento o a que se ofrece de manera superficial. De esto trata de dar cuenta en el presente proyecto de tesis: la importancia de combinar acompañamiento con capacitación. Encuentro que el proyecto que dirigió el Doctor Barocio también lo demostró.

El trabajo que realizó en esos años el Doctor Barocio fue muy importante, puesto que hizo darnos cuenta a pedagogos, psicólogos y cientos de maestros, que es posible llevar a la práctica algo muy diferente a lo que se hace tradicionalmente en el nivel educativo de preescolar.

El Doctor Barocio, en mi opinión, hizo una aportación relevante a la formación de psicólogos y educadores con fundamento en la teoría Psicogenética (Piaget). Su foco de atención estuvo centrado en analizar las implicaciones pedagógicas que tenía dicha teoría en la práctica educativa a propósito de la difusión del currículo de HighScope.

A partir del proyecto piloto que se realizó en el Jardín de Niños Antón S. Makarenko, fue posible formar maestros, capacitadores y publicar artículos con resultados de investigaciones en colaboración con la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Implicaciones pedagógicas de la teoría Psicogenética en la práctica

Formar maestros con una orientación centrada en el desarrollo del niño más que en una orientada hacia el conocimiento del programa, implica ponerse del lado del aprendizaje y concebir a éste desde un enfoque constructivista.

En los años en que se dio a conocer Piaget y sus estudios con los niños, se hicieron intentos fallidos de “aplicar” su teoría. Tanto Piaget como sus seguidores, entre los que destaca la Doctora Emilia Ferreiro, investigadora del Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, fueron muy claros en distinguir que el contexto del aula y el del laboratorio son muy diferentes. El rol del investigador, es indagar cómo aprende el niño y recopilar lo que descubre, el rol del educador es partir de cómo aprende el niño para saber cómo extender su aprendizaje o llevarlo a otro nivel.

Por varios años hubo confusión entre aplicar la teoría y lo que esto significaba. Para fines de comprensión del presente estudio de caso, presento a continuación una relación de las implicaciones pedagógicas que encuentro más importantes para tener en cuenta y llevar a la práctica educativa un enfoque socio constructivista como es el currículo de HighScope.

1. Comprensión del niño en términos de desarrollo

Plantear el currículo de HighScope como un programa inspirado en Piaget pudiera explicarse al ofrecer lo más apropiado para el desarrollo de los niños que están entre los 3 y 5 años. En estos años, los niños viven la etapa de las “pre operaciones concretas” en la que, a grandes rasgos, los niños y niñas están construyendo

representaciones mentales, y en los que florece de manera intensa, el lenguaje simbólico, amplían considerablemente su vocabulario, prestan atención e interés a la noción de cantidad, comienzan a preguntarse por el sentido del tiempo y espacio, etc. Sin embargo, lo más productivo, para los maestros que trabajan con el currículo de HighScope sobre conocer las aportaciones que Piaget realizó; radica en las posibilidades que ofrece para comprender cómo se dan los procesos de aprendizaje y cómo van de la mano los procesos de desarrollo con los del aprendizaje. Emilia Ferreiro, investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, (Ferreiro, 1997) explica con claridad que a menudo se puede desvirtuar la concepción del constructivismo en tanto se interpreta como la forma de promover procesos de aprendizaje para que éstos sean lúdicos, activos y atractivos. Sin embargo, el aporte del constructivismo a la educación a partir de las observaciones que realizó el propio Piaget y posteriormente sus seguidores, (entre los que destacan Emilia Ferreiro y Miriam Nemirovsky, a propósito de las investigaciones sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita en el niño), van mucho más allá de la manera de realizar las actividades. Si bien es decisivo que el papel del maestro esté orientado hacia el aprendizaje en lugar de a la enseñanza, es importante tomar en cuenta que ante todo lo que Piaget nos aporta es la *manera de mirar* los procesos de desarrollo y aprendizaje del niño. Se trata de apropiarse de un objeto de conocimiento, y en ese sentido, de volver a construirlo. Ferreiro lo describe como un proceso de *reconstrucción*. Dicho proceso, por ejemplo, dignifica el error, en tanto puede haber ocasiones que lo que está revelando es cómo lo está comprendiendo el niño y cómo se está apropiando de alguna noción o concepto. Por tanto, el maestro lejos de buscar respuestas “correctas” o “acabadas” lo que pretende es promover la reflexión sobre la acción. Provocar, dirían algunos educadores que se inspiran en el constructivismo (Malaguzzi, 2001) para permitir que sea el propio niño quien plantee sus preguntas y elabore sus respuestas con ayuda del adulto quien, a través del diálogo, fomenta más reflexión. Ann Epstein, autora de diversas publicaciones de HighScope, propone que el maestro sea un “maestro con intención” (Epstein, 2007) lo que significa que busque influir en la toma de decisiones o elecciones que ellos realicen,

al propiciar que caigan en cuenta de algo que requieran para llevar a un nivel más profundo sus acciones y puedan paulatinamente consolidar ciertos aprendizajes.

Desde la perspectiva de la Epistemología, los educadores que fundamentan su práctica pedagógica en el constructivismo, tienen elementos para comprender cómo se construye la adquisición de conceptos clave por parte de los niños. Como dice el refrán “nadie aprende en cabeza ajena”, con lo que el maestro sabe que necesita respetar el ritmo de aprendizaje del niño y la forma en la que utiliza las estrategias que le provee. Para acompañar este proceso, debe haber tiempo y diálogo, condiciones que ciertos ambientes escolares no logran propiciar.

La visión del proceso de aprendizaje como un largo camino que se recorre de manera personal, en el sentido de que cada uno va a elegir cómo hacerlo y con qué herramientas o apoyo, dista de ser interpretado como una sucesión de etapas a seguir que se completa de manera mecánica. La experiencia de los maestros que llevan años de trabajar con niños de las mismas edades, puede darle claridad en cuanto a qué tipo de actividades, preguntas, reflexiones permiten al niño transitar de un nivel de desarrollo a otro. Sin embargo, la visión de procesos únicos e irrepetibles, es decir de procesos personales, es muy significativa, y hace de cada relación, un encuentro entre el maestro, el objeto del conocimiento y el niño en cuestión.

Comprender la visión de desarrollo para las educadoras que trabajan con niños de preescolar, les ayuda a ver a los niños como sujetos activos, inteligentes, y que tienen interés de conocer el mundo y explicarlo a su manera. Es vital ir más allá de una manera de ver al niño en la que se puede desdibujar éste y se reduzca a “niño inquieto”, “desobediente”, “sucio”, “impaciente”, etc. La educadora que sabe cuáles son los procesos de aprendizaje por lo que atraviesa el niño en este nivel educativo, sabe cómo ayudar a que él se sienta competente y busque esforzarse logrando mayor nivel de autorregulación.

El proceso de desarrollo vinculado a los procesos de aprendizaje, permite concebir un proceso dinámico, activo, que pasa por avances y retrocesos. Las etapas o estadios son un referente. No tienen el propósito de encasillar o evaluar a los niños

juzgando si está bien o mal que pasen por cada etapa. Se trata de comprender cómo piensa el niño, lo cual brinda más elementos para saber cómo acompañarlo.

El currículo de HighScope pretende ser un programa válido en términos de desarrollo. Esto significa que la calidad del programa se evaluará en función de si es pertinente o apropiado de acuerdo a las características y necesidades de los niños y niñas. De ahí que el juego sea de vital importancia puesto que para los niños el juego es trabajo. Usan el juego como la vía para acceder a la comprensión del mundo y lo que les rodea.

2. El niño en el centro del proceso educativo

El reto que se le presenta al maestro para vencer su protagonismo está en la capacidad que va a desarrollar de ponerse al servicio de los intereses y necesidades de los niños y niñas. Su liderazgo y responsabilidad en la planificación no sólo de actividades a realizar sino también en la creación de los ambientes de aprendizaje y las diversas maneras de usar el tiempo. La convicción de que sólo el niño puede construir el conocimiento, nadie más puede hacerlo por él. De ahí la preocupación y necesidad por mejorar la capacidad del maestro para observar, escuchar, dialogar y colocarse en la perspectiva del niño. El maestro y el niño comparten el control, el maestro deja de ser el protagonista central y de dirigir todo el proceso enseñanza-aprendizaje.

3. El aprendizaje activo participativo

Los niños también pueden aprender de sus compañeros. El aprendizaje adquiere un ritmo y forma particular en cada niño. Por tanto, es imprescindible favorecer la atención hacia la diversidad. Para promover el conocimiento, el maestro debe fomentar la actividad física y mental en el niño y establecer oportunidades para que éste pregunte, experimente, descubra hechos y relaciones. En pocas palabras debe apoyar lo que es esencial para el niño: la experimentación. (Barocio, 1993).

El camino para que esto sea factible es que el maestro también experimente. Que el maestro continúe en su trayecto de formación poniendo a prueba las hipótesis que se plantea acerca de cómo puede apoyar más y con mayor calidad los procesos

de aprendizaje de los niños. El maestro requiere estar en permanente proceso de creación y aportación de estrategias de interacción, actividades, anécdotas y puede ser de gran impacto que realice un trabajo de intercambio de experiencias con sus compañeros maestros, quienes son sus pares en este proceso de aprender a ser maestro con un enfoque constructivista.

4. Innovación como un proceso permanente de cambio

En la tradición escolar, a menudo se concibe la innovación pedagógica como si se tratara de la receta o fórmula que va a llevar al éxito o a mayores resultados de aprendizaje en los estudiantes. Sin embargo, lo que puede funcionar para un niño no necesariamente es útil a otro. Asimismo, cada grupo y cada momento del ciclo escolar demanda diferentes tipos de estrategias. Lo que necesita el maestro es desarrollar la capacidad de observar para tener el criterio de qué aplicar, qué utilizar y cómo aprovechar los recursos en los diferentes momentos y con la diversidad de estudiantes. Así, el maestro adopta una actitud de búsqueda constante. No se contenta con lo que ha logrado hasta determinado momento. Se sigue preguntando. Se trata de desarrollar una disposición al cambio, un interés por conseguir altos estándares de calidad. Por tanto, es muy importante conocer qué se espera de un centro educativo de calidad y cómo se interpreta la calidad. De acuerdo con el currículo de HighScope, calidad es equivalente a un programa válido en términos de desarrollo.

5. Construcción de una cultura organizacional que busca la calidad

Implementar el currículo de HighScope que pone al niño en el centro del proceso educativo y que pretende potencializar al máximo su desarrollo integral, obliga a construir una organización participativa. Directores, maestros y padres de familia hacen equipo. Sólo el trabajo conjunto posibilita que se alcancen los mejores resultados con cada niño.

Construir la calidad del programa educativo

En los años posteriores al Proyecto Perry, Weikart y colaboradores, fueron dando cuenta de lo que hacía la diferencia en los programas educativos. Los efectos en el largo plazo se pueden conseguir si se dan una serie de condiciones como prerrequisito. Lo interesante es que estas condiciones no están en los niños sino en el contexto en el que se trabaja con los niños.

Después de varios años de práctica educativa y seguimiento riguroso, la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope identifica siete componentes para un programa de infancia de alta calidad (Schweinhart, 2004, p:15) y en el libro de Principios Básicos (Epstein, 2016 p: 5) aparecen como sigue:

- a) Currículo de desarrollo infantil con aprendizaje activo participativo;
- b) Límites de matrícula bajos para que los adultos puedan prestar atención individualizada a los niños;
- c) Personal capacitado en el desarrollo de la primera infancia para que puedan observar, entender y ayudar al aprendizaje de los niños en todas las áreas;
- d) Apoyo de supervisión y capacitación en servicio para que el personal pueda entender y desarrollar el currículo;
- e) Participación de los padres como pares o compañeros de trabajo porque ellos son los primeros maestros de los niños y los más perdurables;
- f) Sensibilidad a las necesidades no educativas de los niños porque el preescolar es sólo un componente de las experiencias tempranas de los niños;
- g) Procedimientos de evaluación válidos en términos del desarrollo de los niños para medir con precisión lo que saben los niños y para planificar maneras eficaces de extender su aprendizaje.

Seguir estos principios que se presentan como “componentes” haciendo alusión a una comunidad educativa que se “construye”, es lo que busca una comunidad educativa que implementa el currículo de HighScope. Padres y maestros, integran un equipo de trabajo con un proyecto en común: la educación de los niños, y para hacer este trabajo, requieren crear un liderazgo compartido.

Biddle, (2012) publicó un libro en el que hace una contribución teórica importante para comprender a detalle cómo construir la calidad de un programa educativo con un liderazgo compartido. La autora plantea que hay tres factores clave, las tres “R”, que se ponen en juego:

1. Relaciones
2. Reciprocidad en el aprendizaje
3. Reflexión

A continuación, describo en qué se basa cada uno y la manera en que se hacen presentes en un proceso de formación de docentes de preescolar que implementan el currículo de HighScope.

1. Relaciones

Para construir un programa educativo orientado al desarrollo del niño, es decir que pone al niño en el centro, se requiere de una estructura que favorezca relaciones de colaboración entre las personas. Es más, en un sentido, la estructura del modelo se construye a partir de las relaciones. En la presentación que realizó James Heckman en la Conferencia Internacional organizada por la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope, en el mes de mayo de 2018, comentó que la característica clave para alcanzar los resultados que se lograron con el Proyecto Perry fue la relación de cooperación que se tuvo entre padres y maestros. Es importante tener en cuenta que el tipo de relación que se establezca con los padres se construye a partir del equipo de trabajo de la escuela. Son los directores y maestros los que van a invitar a los padres y a favorecer que se involucren en el proceso educativo de sus hijos.

Las relaciones son tan significativas que le imprimen un valor fundacional (Biddle, 2012) a la comunidad educativa. Relaciones entre padres y maestros, entre maestros y directores, entre directores y padres, entre padres y niños, entre niños y niños, entre maestros y niños, etc.

Las relaciones que sirven de soporte son las que se fundamentan en el respeto, confianza y búsqueda del bien común. Una condición básica para lograr este tipo

de relaciones es el tiempo. Conversar, escuchar, aceptar los problemas y buscar soluciones juntos, enfrentar los conflictos como oportunidades de aprendizaje requiere de tiempo. Para hacerlo efectivo se debe dar por anticipado. Prever tiempos de diálogo de manera consistente y una vez en la conversación, darle el tiempo suficiente.

Los resultados que se obtienen a partir de *estar en relación* (Biddle, 2012) se pueden predecir en el tono de las relaciones entre:

- Niño-niño: Si los adultos perciben a los niños como personas capaces, inteligentes, en proceso de desarrollo, que pueden cometer errores como parte del proceso de aprendizaje y enfocarse en sus fortalezas más que en lo que falta o no pueden hacer; entonces los niños verán también de la misma manera a sus pares y estarán dispuestos a apoyarse unos a otros.
- Niño-maestro: Los niños tienen al maestro como un modelo a seguir. Cuando el maestro brinda tiempo a la relación con los niños es posible que crezca entre ellos la confianza. La capacidad de un niño para aprender cognitivamente está ligada a su bienestar social y emocional. La intencionalidad que imprima el maestro a sus interacciones con el niño puede empoderar su capacidad para aprender.
- Maestro-maestro: Para implementar un programa con calidad es indispensable el trabajo en equipo. No basta coincidir, es necesario promover relaciones en las que se compartan experiencias de aprendizaje. El trabajo entre pares brinda muchas ventajas para favorecer el aprendizaje. Las maestras se sienten más cómodas para plantear sus dudas, las maestras que están haciendo el papel de tutoras pueden entablar empatía. La posibilidad de escuchar y observar el trabajo que una y otra maestra realiza, crea puentes de colaboración y se va construyendo un sentimiento de pertenencia, de comunidad que trabaja para algo en común. Es importante una percepción positiva del conflicto. Ha de verse como oportunidad para aprender y de búsqueda de alternativas de solución a través de la generación de acuerdos.

- Escuela-comunidad: Los padres se sienten invitados a formar parte de la comunidad. Es una relación que se crea en el trato cotidiano, en la comunicación abierta y centrada en las fortalezas. Cuando ocurren conflictos o desacuerdos, se atienden de inmediato y se sabe que hay una base de respeto y confianza para enfrentarlos. Los padres tienen un sentido de pertenencia y colaboran en la mejora continua del proyecto educativo. El momento de llegar a la escuela y de irse revela cómo es la relación. En la medida que haya intercambio verbal y tiempo suficiente para compartir alguna anécdota y mostrar un trato amable.

El liderazgo que ejerce el director visto desde esta perspectiva de trabajo compartido con maestros y padres, se convierte “en una relación colectiva en que los individuos son formadores y puede formarse entre sí” (Biddle, 2012)

2. Reciprocidad en el aprendizaje

Una organización que busca el desarrollo permite la vulnerabilidad, toma riesgos, da tiempo para el aprendizaje. Más que tener todas las “respuestas correctas”, las personas trabajan en grupos pequeños, hacen planes que revisan periódicamente y se dan el tiempo para observar-planificar-evaluar. Así, las maestras que se integran a un equipo donde se implementa el currículo de HighScope, forman parte de una comunidad de aprendizaje. El principal objetivo para una maestra que se integra, es que encuentre un lugar donde se siga desarrollando y en el que su compromiso sea el esfuerzo para mejorar continuamente. El sentido de pertenencia que se espera, es que todos en la comunidad trabajen para lograr un programa de calidad al servicio del desarrollo de los niños. Sin embargo, no podría lograrse desarrollo y aprendizaje con los niños sino a través del proceso de desarrollo y aprendizaje de los adultos.

El aprendizaje puede considerarse un objetivo de gran transcendencia cuando se trata de aprendizaje auténtico, es decir de un aprendizaje que sea duradero, que impacte a la persona. El aprendizaje, cuando se concibe como aquél que sigue desarrollándose a lo largo de toda la vida, es más que acumular información. Reciprocidad en el aprendizaje se refiere a que el maestro necesita saber y entender

cómo está aprendiendo el estudiante, no sólo qué aprende. Para indagar cómo está aprendiendo el estudiante, el maestro necesita escucharlo, conversar con él, pasar tiempo con él y, al igual que el estudiante, dominar el contenido que pretende asimilar. Maestro y estudiante son co-aprendices. Ambos, traen información y preguntas para discutir, construyen juntos el conocimiento y lo hacen suyo. El maestro necesita cambiar el foco de su atención hacia los estudiantes en lugar de concentrarse en los contenidos del programa. El programa se vuelve un medio, una referencia, que se va a ajustar a las posibilidades reales de aprendizaje de los niños. Para lograr esto, el maestro aprende de lo que observa de los niños. En ocasiones, es útil además de observar, participar junto con ellos, especialmente a la edad de preescolar. La maestra se convierte en un socio en el juego de los niños, una compañera de juego que pregunta, cuestiona, confronta, provoca, en suma, participa en una construcción social del conocimiento.

La reciprocidad en el aprendizaje también se da entre colegas. Los maestros que asumen el compromiso de que sus compañeros maestros también aprendan, además de crecer profesionalmente, aprenden junto con ellos. La esencia de la reciprocidad en el aprendizaje es establecer una relación en la que se aprende junto con otro. Para lograr esto, es indispensable dialogar, y para dialogar se requiere confianza que sólo se puede construir en la relación con el otro.

3. Reflexión

Revisar críticamente lo que sucede en la práctica es una condición para poder mejorarla. Observar lo que sucede con los niños y cómo aprenden, le permite al maestro tomar decisiones. Freire aporta una visión que ayuda a comprender la reflexión como la entiende esta autora con el concepto de praxis: reflexión sobre la acción para transformar. (Freire, 1968). Epstein (2007) argumenta que “la intencionalidad en la enseñanza significa que el maestro actúa con objetivos específicos en mente para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños”. El maestro ve por anticipado los resultados que pretende conseguir con los niños. Biddle (2012) menciona que la “acción informada”, es la que guía al maestro para elegir qué materiales, preguntas, situaciones, intereses, habilidades, estilos de

aprendizaje, entre otros, son los pertinentes y oportunos utilizar. Lo cual, sólo es posible discernir con lo que se ha observado en la práctica. El programa y los contenidos escritos en un texto, no le ofrecen al maestro las pautas para saber cómo proceder. La reflexión implica pensar sobre la acción y una vez que se realizó, nuevamente se vuelve a pensar sobre lo sucedido.

Integrar los tres elementos: relaciones, reciprocidad en el aprendizaje y reflexión es lo que hace una comunidad de aprendizaje que busca implementar con calidad el currículo de HighScope.

Capítulo III. Fundamentos de la opción metodológica

El estudio de caso que presento se fue construyendo paulatinamente. Sin embargo, desde el inicio, estuvo presente una orientación hacia la investigación cualitativa y un enfoque etnográfico para trabajar con los datos. A continuación, relato cómo se fue elaborando y el marco teórico metodológico que lo sustenta.

Paradigmas de Investigación en las Ciencias Sociales

Los métodos cualitativos de investigación han adquirido cada vez mayor aceptación debido, entre otras causas, al cambio de paradigmas en las Ciencias Sociales. La tradición positivista del siglo XIX equiparó a los fenómenos naturales con los sociales, se agotó con los nuevos problemas que impactaron la vida social, económica e incluso biológica. Los fenómenos sociales han requerido construir sus propios sistemas de comprensión y conocimiento ante la necesidad de explicarlos desde otra perspectiva que no sea la aplicación de leyes universales.

Incluso el marxismo y el funcionalismo buscaban la explicación de los fenómenos a partir de leyes generales. A mediados del siglo XX, recuperaron importancia y atención los estudios a nivel micro, donde se trataba de buscar la comprensión de los significados. Así, el uso de técnicas y metodologías de investigación cualitativa se desarrollaron como alternativa a la aplicación de encuestas y métodos cuantitativos.

En la preocupación por obtener y producir conocimiento y por la búsqueda de la verdad, los investigadores que han avanzado en la utilización de métodos cualitativos, aclaran que no se contraponen a los cuantitativos porque en ocasiones incluso también los utilizan. El crecimiento de investigaciones de corte cualitativo surge por el tipo de preguntas y objetos de estudio que selecciona el investigador.

Los métodos cualitativos remiten a un tipo de investigación que produce datos u observaciones descriptivas sobre las palabras y el comportamiento de los sujetos.

Sin embargo, los métodos cualitativos son algo más que una forma de recolectar cierto tipo de información. En palabras de Tarrés:

“La investigación cualitativa se puede definir como la conjunción de ciertas técnicas de recolección, modelos analíticos, normalmente inductivos y teorías que privilegian el significado que los actores otorgan a su experiencia”. (Tarrés, 2001, p: 16)

La característica particular de los métodos de investigación cualitativa se expresa en la forma que toma la recolección de la información y se construyen las observaciones, a los modos que asume el análisis, a la reelaboración de las nociones y procedimientos para obtener confiabilidad y validez, así como en la elaboración de interpretaciones, asentadas normalmente en argumentos teóricos que privilegian la comprensión de significados.

Otra cualidad peculiar es la relación que guarda el investigador con el instrumento utilizado y con el objeto que intenta estudiar por medio de este instrumento. En cualquiera de las técnicas comúnmente utilizadas, el investigador se involucra personalmente en el proceso de acopio. En cierto sentido, el investigador es parte del instrumento de recolección, pues mientras lo aplica, está activo social e intelectualmente: debe reflexionar, intervenir y controlarse constantemente para obtener lo que busca y para orientar su trabajo.

La investigación cualitativa, permite al investigador plantear hipótesis que contribuyen a esclarecer significados e ideas. No interesa la generalización de hipótesis a gran escala sino la comprensión de determinada población, donde pueda establecer relaciones y significados al respecto de un tema delimitado. La tradición cualitativa da prioridad a la narración y los investigadores comprometidos con ella, comparten su interés por la subjetividad, el deseo de contextualizar las experiencias estudiadas y de interpretarlas teóricamente. Generalmente, no se interesan por la representatividad de los casos que analizan en relación con la población estudiada sino en relación con ciertas hipótesis o un marco teórico analítico.

La generalización de resultados de un trabajo cualitativo, tiende a ser teórica o analítica y a concebirse como avances o hipótesis que explican la realidad en

espera de nuevos resultados que permitan interpretaciones posteriores o más completas.

Etnografía

Etnografía viene de la palabra *ethnos* que quiere decir “tribu, pueblo” y *grapho* que quiere decir “yo escribo”. En una definición desde la Antropología, de donde proviene, se entiende como el método de investigación que consiste en observar las prácticas culturales de los grupos sociales y poder participar en ellos para así poder contrastar lo que la gente dice y lo que hace. En sus inicios, la utilizaron los antropólogos para conocer los usos y costumbres de un pueblo, su cultura. Bronislaw Malinowski es considerado el padre de la Antropología. Malinowski viaja a las islas Torobriand y estalla la guerra por lo cual debe quedarse ahí un tiempo considerable. Esto lo llevó a desarrollar la “observación participante” que le imprime la característica esencial a la etnografía de seguir el proceso de observar-describir y analizar. Podría decirse también que los cronistas de la época de la Conquista o las pinturas rupestres, nos permiten conocer las culturas. Sin embargo, la diferencia con el trabajo etnográfico reside en la participación que tiene el investigador al recolectar la información. Los datos, suponen una selección previa a partir de lo que se está indagando. Es fundamental el rigor que se requiere en la capacidad de observar, de tomar lo que sucede tal cual y evitar en ese momento hacer interpretaciones. Eso se hace posteriormente.

La Etnografía se usa en diferentes disciplinas además de la Antropología. Destaca su uso en el cine, por ejemplo, donde Ben Russell cineasta estadounidense, la define como “el conocimiento de uno mismo a través del registro objetivo de alguien/algo que no es uno mismo”.

Para el caso de la Educación, la Etnografía tuvo un auge importante desde la década de los setentas. Se ha utilizado para comprender los procesos educativos en su contexto específico como es el aula. Ha sido de gran ayuda para avanzar en el conocimiento e investigación de los fenómenos educativos.

J.P Goetz y Le Compte conciben la etnografía educativa de la siguiente manera:

“La investigación etnográfica es un recurso que se utiliza en los diseños cualitativos. Con estos diseños, los etnógrafos intentan describir y reconstruir de forma sistemática y lo más detalladamente posible las características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos”. (Goetz, Le Compte, 1988, p:14)

La opción cualitativa involucra un gran conocimiento de la teoría, pues ahí se encuentran las claves para desentrañar el significado de las observaciones derivadas de las palabras, narraciones o comportamientos que recoge el investigador. Pero al mismo tiempo, y por la naturaleza del material con que se construyen las observaciones, exige sistemas de control que, normalmente, son sofisticadas y a veces más complejas que los utilizados por la tradición cuantitativa.

El investigador requiere de un adecuado manejo teórico y de procedimientos de sistematización y control que respondan a procesos de confiabilidad y validez. El rigor es también un presupuesto en la investigación cualitativa.

En México, estudios como “De huellas, bardas y veredas” (1982) por Elsie Rockwell del DIE (Departamento de Investigaciones Educativas) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, se volvieron un referente sin precedentes en el conocimiento de los problemas educativos. Actualmente, hay una tradición sólida entre diversos investigadores e instituciones, que han utilizado la etnografía como herramienta metodológica.

Enfoque etnográfico

La relación entre investigación y enseñanza no ha sido fácil porque son pocos los investigadores que son maestros los que realizan la investigación. Hay límites que parecieran insalvables puesto que como se pregunta Woods (1987) ¿es posible apreciar realmente la práctica docente sin una experiencia propia y continuada de ella?, ¿es factible siendo maestro realizar investigación con el problema de tiempo que implica? Hay salidas que dan respuesta como la posibilidad de contar con

maestros de maestros, es decir formadores de maestros que realizan investigación para apoyar su ejercicio docente y maestros investigadores. Estos últimos han dado muestra de avances significativos con la propuesta de Lewin (1980) de “investigación-acción”. El modelo de Lewin representa una espiral de ciclos que consiste en “identificar una idea general de reconocimiento de la situación, efectuar una planificación general, desarrollar la primera fase de la acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan general”. (Elliot, 1991, p:88). Los investigadores que han utilizado este modelo, dan cuenta de que no es una propuesta rígida, mencionan que es posible y deseable modificarlo a lo largo del proceso. Muchos de ellos utilizan grabaciones, vídeos y transcripciones de lo que ocurre en las aulas como uno de los tantos insumos que utilizan para dar seguimiento a la investigación. También mencionan el diario, fotografías y entrevistas. Sin embargo, estos autores hablan de investigación-acción y no de etnografía. La diferencia que se puede encontrar es que en la etnografía se construyen las categorías a lo largo del proceso. Para el caso de la investigación-acción, las categorías se delimitan a partir de la situación que se desea observar para mejorar.

Pareciera que la elección de uno u otro camino depende de la búsqueda de las preguntas de investigación, si se pretende producir conocimiento o si se desea mejorar un aspecto de la práctica educativa.

En el presente estudio de caso se trata de una capacitadora formadora de maestros y también en un sentido se utiliza la investigación-acción. Cabe subrayar que el uso de la etnografía es modesto, en tanto no se utilizó durante el tiempo suficiente como para construir las categorías de observación. Éstas ya estaban dadas y se utilizaron para evaluar una práctica educativa con la intención de comprender cómo estaba siendo el proceso de apropiación de un currículo diferente que implicaba una visión específica de varios aspectos relacionadas con la práctica educativa: el niño, el aprendizaje, la planificación, el arreglo del aula, la organización de las actividades, etc. Para ser lo más objetivo posible, se elige el registro etnográfico para evitar juicios e interpretaciones. Se encuentra en el registro de observación el medio óptimo para dialogar entre capacitadora y maestra. Al igual que en un proceso de

investigación-acción, el proceso de espiral en busca de la mejora continua también se pudo experimentar en el presente estudio de caso.

El rigor que implica el uso de la etnografía estuvo presente. Entre los aspectos generales que vale la pena subrayar están los siguientes:

- a) Ética del investigador: Es indispensable que el investigador se presente como alguien “invisible” en el sentido de evitar juzgar y participar con alguna intención. Ser respetuoso y recopilar lo que observa. Evitar sesgos o interpretaciones al momento de recopilar los datos.
- b) Ser riguroso en el procedimiento: Acordar previamente con quien se vaya a observar lo que se va a observar y el tiempo en que se va a realizar. Acudir a observar varias veces, sólo así se logra esa “invisibilidad” necesaria. Tener instrumentos concretos que apoyen el proceso de recolección: fotos, video y de manera especial la escritura.
- c) Contar con un tiempo suficiente para poder recopilar información susceptible de análisis. Que sea un tiempo que permita delimitar con precisión lo que se va a analizar, por ejemplo, de dos a tres meses. Según el objeto de estudio que se esté observando, es conveniente entrar y salir a la observación periódicamente.
- d) Tener un marco de referencia construido a partir de códigos, categorías y meta categorías que faciliten el proceso de análisis e interpretación de la información posterior a la observación y recopilación de datos.

En la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope y en el Instituto HighScope México, la investigación ha ido de la mano del proceso de implementación del currículo de HighScope. Desde sus inicios en la década de los sesenta en Míchigan, los maestros solían elaborar bitácoras de sus prácticas educativas y los asesores o capacitadores acudían a observar en el aula periódicamente. También de gran ayuda ha sido el contar con cámaras en el Centro de Demostración de Ypsilanti, Michigan, donde se han grabado videos, que además de utilizarse como herramientas para la capacitación de nuevos maestros, han sido objeto de estudio y análisis; lo que ha permitido el continuo proceso de mejora del

currículo de HighScope a través de la sistematización de las observaciones en la práctica.

En el caso de México, el Doctor Roberto Barocio y su equipo, durante cinco años en el Jardín de Niños Antón S. Makarenko, se apoyaron de la investigación para formar y acompañar a las maestras educadoras en la implementación del currículo y documentar la experiencia. Estas investigaciones fueron publicadas.

La manera de hacer investigación en uno y otro país ha variado de acuerdo a las preguntas de investigación planteadas, el tiempo estimado y los recursos con lo que se han contado. En ambos casos, el enfoque etnográfico ha estado presente de alguna manera. La observación participante que realiza la capacitadora/asesora ha sido un componente de vital importancia para lograr la apropiación del currículo por parte de las maestras.

En mi experiencia personal, he notado que entre más logro realizar un registro etnográfico, mayor es la información que obtengo y, además, puedo confiar en que lo que observo surge de lo que está sucediendo y no de lo que yo pudiera interpretar de antemano.

En los últimos años, la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope ofrece la aplicación de un instrumento de evaluación denominado “Programm Quality Assessment” (PQA) (HighScope Press, 2003), instrumento de evaluación de la calidad de implementación del currículo de HighScope, el cual se vale del registro etnográfico para completarse. El nivel de extensión y detalles de los registros, depende de la capacitadora y del tiempo asignado. El PQA es un instrumento de calificación diseñado para evaluar la calidad de los programas de primera infancia e identificar las necesidades de capacitación del personal. Como se menciona en el libro de “Principios básicos del aprendizaje activo en preescolar” (2016) se trata de una evaluación exhaustiva que analiza todos los componentes de la calidad de los programas. Estos componentes incluyen desde las actividades e interacciones en el salón de clases hasta las relaciones con las familias, las políticas y las prácticas de los administradores de la agencia u organización. Debido a que el PQA se basa en las mejores prácticas en el campo de la primera infancia en su

totalidad, resulta adecuada su aplicación en todos los programas, no sólo en aquellos que utilizan el currículo de HighScope. El PQA les permite a los evaluadores recopilar información, de manera sistemática, a través de observaciones en el salón de clases y entrevistas a maestros y personal administrativo.

El instrumento de evaluación de la calidad de implementación del currículo de HighScope es una evaluación cualitativa. Permite destacar el nivel de calidad en la implementación del currículo de HighScope que ha logrado la maestra hasta el momento que se aplica. Para completar el instrumento, la capacitadora debe hacerlo a través de evidencias o anécdotas que toma de las observaciones factuales que realiza.

Con base en el propósito del análisis que me propuse realizar, noté que era insuficiente quedarme únicamente con los resultados de la aplicación del instrumento de evaluación. Aunque me brindó mucha información comparar un “antes” con un “después” (porque revisé los resultados que me arrojó el instrumento en octubre de 2015 y en junio de 2016), la verdadera riqueza de la investigación y lo que me podría ayudar a responder las preguntas de investigación que planteé, fue la posibilidad de organizar la información en un “estudio de caso”. En el utilicé además de la información que me arrojaron los instrumentos, lo que sucedió antes de la primera aplicación del PQA y lo que ocurrió entre una y otra aplicación.

Estudio de caso

Para conocer acerca de la metodología de estudio de caso, tomé como referencia al autor Robert Stake, catedrático de Educación y director del CIRCE (Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation). Trabaja en Illinois desde 1963.

El estudio de caso, es una metodología de investigación que se utiliza para conocer un caso en particular. El foco está puesto en la unicidad del caso. Puede ser cualitativo o cuantitativo. Stake define un estudio de caso de la siguiente manera:

“El estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. (Stake, 2010 p: 71)

En su libro “Investigación con estudios de caso” el autor describe con detalle su experiencia en el análisis de un caso en una escuela de Estados Unidos cuya población es en su mayoría afroamericana y vive en condiciones difíciles. Lo que Stake quiere investigar es cómo perciben los maestros la Reforma Educativa. A este estudio le llamó “Harper” haciendo alusión al nombre de la escuela. Me llamó la atención muchos aspectos en los que me sentí identificada y me vi reflejada en su estudio. Me di cuenta que tengo información suficiente para hacer un *estudio de caso*.

Stake es un autor interesado por la evaluación de los procesos educativos. Stake es enfático cuando señala que en los estudios de caso es importante dejar claro al lector el papel que tiene como investigador. En sus palabras se lee como sigue:

“Para mí, siempre es muy importante hacerme visible al lector, para establecer la existencia de una interactividad entre el investigador y los fenómenos. Intento ofrecer muchas descripciones incuestionables, pero sin dejar de considerar que su forma de ver es mi forma de ver” (Stake, 2010 p: 120)

Stake afirma que la característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación. Argumenta que Fred Erikson, investigador connotado en el ámbito cualitativo, añade que las interpretaciones clave no son sólo las del investigador, sino de las personas objeto del estudio.

En este sentido, ha sido enriquecedor en el presente estudio de caso encontrar en varias formas y tipos de instrumentos la voz de “Dona” que me brinda datos importantes para hacer el análisis que presento más adelante. Sin escuchar o conocer la voz de “Dona” no hubiera llegado a las mismas conclusiones. Lo que propone Stake, es que esto es factible de lograr si el investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos, mantiene con claridad una interpretación fundamentada.

Stake en su libro presenta una metodología que permite ver de qué forma se puede proceder para llevar un análisis riguroso que, en consecuencia, permitirá una interpretación sólida.

Así, de las observaciones y datos sugiere que se construyan “asertos” que son los temas que va permitiendo construir el estudio de caso. Propone que el investigador trabaje con un “enfoque progresivo” en el que, si las primeras preguntas no funcionan, si aparecen temas nuevos, se cambia el diseño. En este sentido, sostiene que el buen estudio de caso depende de la disciplina. La tarea más difícil es la de diseñar buenas preguntas, las preguntas de investigación que dirijan la atención lo suficiente, pero no en exceso. Esto tiene que ver con que, en los estudios de caso, el proceso es observar - describir - analizar – interpretar, es fundamental. Más que explicar o buscar comprobar/demostrar algo, el investigador cualitativo ante todo busca comprender. George Henrik Von Wright (1971) sostiene el mismo argumento.

El enfoque etnográfico en el presente estudio de caso

Tal como señala el autor Stake, es indispensable para dar cuerpo al estudio de caso contar con unos “asertos” o temas desde donde poder clasificar la información que se va recopilando y poder analizar si se van respondiendo a las preguntas previas o bien, qué hallazgos van surgiendo que obligan a replantear algunas preguntas o asertos.

En mi caso, la estructura que ofrece el instrumento de evaluación de la calidad de implementación del currículo de HighScope (PQA), coincide con los componentes del Modelo Educativo de HighScope descritos en el capítulo II. Entonces, para observar utilizo los “lentes” del currículo de HighScope, a través de éstos, recolecto la información y datos que requiero.

Dichos lentes, permiten mirar y amplificar lo que se observa a partir de un marco teórico y de los componentes que integran un currículo de preescolar de calidad.

Los cuatro componentes/asertos/temas que me ayudan a organizar la información son los siguientes:

- a) Ambiente de aprendizaje
- b) Rutina diaria
- c) Interacción adulto-niño
- d) Evaluación

El instrumento de evaluación de la calidad de implementación del currículo de HighScope, se completa a partir de anécdotas que ejemplifican o ilustran el nivel de implementación que el propio instrumento sugiere. Es un instrumento que evita la calificación previa. La evaluación se supedita a la observación, que, a su vez, se hace con base en los estándares o niveles que el instrumento presenta. Para evitar juzgar y anotar una calificación, se hace un trabajo de análisis y revisión con el que pueda sustentarse la evaluación. Es posible agregar fotografías y frases textuales de los participantes. (Ver anexo de ejemplo).

La observación directa es clave para poder obtener los datos factuales de lo que acontece en el aula, especialmente en la relación entre la maestra y los niños y de los niños entre sí.

Además de la aplicación del PQA, se utiliza la narrativa como técnica para llevar a cabo el acompañamiento y tutoría con la maestra en proceso de formación. Esta narrativa es en sí un registro etnográfico, el que también puede ser tan extenso o detallado como la capacitadora/asesora que lo realice lo decida. Posterior a la narrativa que registra la capacitadora, se lleva a cabo un diálogo de retroalimentación que va acompañando de “notas curriculares” que toma la capacitadora.

Asimismo, para la aplicación del PQA se sugiere tomar notas de lo que ocurre e ir completando el instrumento. Más, como se trata de aplicarlo en un día, la capacitadora puede tomar el instrumento como una evaluación que requiere completar y elegir la descripción que incluye el instrumento que corresponda más con lo que está observando directamente.

En mi experiencia como directora capacitadora, que contaba con más tiempo para aplicar el PQA y que me sentía interesada en acompañar a “Dona” en su proceso de aprendizaje, decidí realizar varios registros etnográficos. Puedo decir que éstos se convirtieron en una plataforma fundamental para acompañar a “Dona” con la objetividad y rigor que necesitábamos ambas, puesto que en mi rol de directora fácilmente podía caer en sesgos o interpretaciones, del mismo modo que “Dona” podía apelar a argumentos de falta de apoyos o condiciones de la infraestructura.

La lectura de la investigación que realicé sobre el caso de la escuela “Harper” que hizo el investigador Stake, me convenció de la importancia de recuperar mis registros y darles valor. La manera de validarlos era trabajando con los datos. Así, puedo decir que este estudio de caso demuestra que mi labor como capacitadora se ligó con la de una investigadora. La mirada que pude construir para analizar el proceso de “Dona”, tuvo un soporte clave que enriqueció aún más el proceso de “supervisión clínica” (Acheson y Damien Gall, 2003) que aprendemos a realizar como capacitadoras del currículo de HighScope y del que daré detalles más adelante. El elemento clave que identifiqué fueron los registros de observación etnográficos. Me interesa destacar la importancia que tuvo el ejercicio de entrar al aula, mantenerme en un ángulo, permanecer largos periodos de tiempo sentada y tomar nota con el único afán de captar lo más posible lo que decía la maestra y lo que respondían los niños. Requerí de disciplina y capacidad de enfocarme en lo que ocurría. Hacer el esfuerzo para evitar interpretar o juzgar, más aún de intervenir. Los niños se acostumbraron a mi presencia y las maestras también. Fue muy motivante observar que en un inicio se ponían nerviosas las maestras y después hasta deseaban que estuviera presente.

Una vez que se tiene el registro de observación, es posible tener, además, un diálogo con la maestra. Este procedimiento se conoce como “Observación/Retroalimentación” y en el Curso de Formación como Capacitadoras aprendemos a hacerlo.

En dicho diálogo, encuentro fundamentos teóricos que tienen que ver con el método clínico desde dos autores, Jean Piaget y Carl Rogers. Desde Piaget lo encuentro

relacionado con la capacidad que debe tener el investigador para indagar el pensamiento del sujeto que está observando. Piaget, a través del método clínico, pudo indagar el pensamiento de los niños y de acuerdo a la forma en que establecía las preguntas, permitía que el niño fuera más allá y le mostrara cómo estaba razonando. En cuanto a Carl Rogers, con su enfoque centrado en la persona, encuentro la importancia de que se construya una relación de apoyo entre capacitadora – maestra con base en la empatía, respeto y confianza. Un diálogo auténtico, permite que la capacitadora pueda brindar apoyo pero que éste sea recibido porque hay el clima socioemocional que lo facilita.

Asimismo, encuentro que esta forma de brindar acompañamiento que propone el sistema de formación de maestros de HighScope, es compatible con la “supervisión clínica” (Acheson y Damien Gall, 2003) y que la presentan como alternativa frente a la supervisión tradicional orientada a la evaluación de resultados académicos.

El método clínico y la supervisión clínica

Algunos autores para distinguir la supervisión tradicional del acompañamiento, hacen referencia a la **supervisión clínica** (Acheson y Damien Gall, 2003). Es la asesoría centrada en el docente (Barocio, 2013). Misma que hace alusión al psicólogo norteamericano Carl Rogers con el “enfoque centrado en el cliente” que tuvo un gran impacto en la década de los setenta.

Con el propósito de ahondar sobre los principios que fundamentan esta relación entre maestra y capacitadora, se desarrollan a continuación algunas ideas con base en los conceptos clave mencionados anteriormente.

El método clínico se desarrolló en Ginebra, en el Centro de Investigación donde Piaget trabajó la mayor parte de su vida. Piaget acostumbraba a dialogar con los niños y partía de lo que observaba que hacían y retaba su pensamiento permitiendo que ellos construyeran nuevas hipótesis y pudieran explicar lo que ocurría frente a ellos.

Carl Rogers psicólogo contemporáneo al tiempo en que se desarrolla el currículo de HighScope, plantea que la persona se encuentra en permanente proceso de desarrollo. Esto es lo deseable puesto que será el motor que la anime a seguirse desarrollando. En la relación que Carl Rogers establece entre terapeuta y “cliente”, encuentro grandes semejanzas con lo que se puede construir entre capacitadora y maestra. Esta relación con la teoría de Rogers, me pareció significativa cuando comencé a realizar diálogos de retroalimentación con diversas maestras. Encuentro en algunos de los principios básicos que Rogers plantea, lo que me fue útil en los diálogos que realicé y que reportaron cambios en la calidad de implementación. Asimismo, me doy cuenta que coinciden con las estrategias de interacción que se sugiere seguir entre adulto y niños de acuerdo a los elementos de apoyo del currículo de HighScope.

Retomo brevemente los que me parecen más útil tener presente:

- Crear un ambiente que permita un diálogo auténtico:

Es importante que la capacitadora se desenvuelva tal cual es. Es más eficaz la conversación si comparte lo que piensa, lo que siente y su experiencia. Ser auténtica. Esta aceptación de su manera de ser comunica a la maestra que también puede ser como es y será aceptada.

- Enfocarse en las fortalezas y evitar juicios:

Rogers argumenta la importancia de comprender al otro antes de evaluarlo. “He descubierto que abrir canales por medio de los cuales los demás puedan comunicar sus pensamientos, su mundo perceptual privado, me enriquece” (Rogers 1961, p:29). Rogers enfatiza la importancia de comprender al otro antes de juzgarlo. El diálogo debe ser abierto y permitir que se expresen sentimientos, preguntas, dudas y desacuerdos. Esto permite reducir el temor o la necesidad de defenderse. La libertad de expresión es esencial para que el diálogo favorezca el desarrollo. Esta visión del diálogo me remite a Pablo Freire quien también en esta década con su obra “Pedagogía del oprimido”, insiste en la importancia del diálogo como la plataforma que permite la transformación. En sus propias palabras:

“Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. Por eso, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes”. (Freire, 1985, p:33)

Además del diálogo que construye la relación entre capacitadora y maestra y que de esta manera posibilita el cambio y el proceso educativo, es importante tener presente que también hay un proceso de aprendizaje. La concepción de Bruner, inspirado en Vygotsky con la zona de desarrollo próximo, acerca del andamiaje, ilustra de manera gráfica lo que se pretende construir en este diálogo de retroalimentación. Por una parte, se encuentra el registro de observación que tal cual recoge los datos, la materia prima con la que se va a trabajar. No hay nada más objetivo que recuperar lo que sucedió en palabras y acciones. No hay juicios. Por otra parte, está lo que dice el currículo HighScope acerca de “lo que sucede”. La capacitadora lo coloca en las notas curriculares como “los andamios” que quiere facilitar para animar la reflexión de la maestra y posteriormente su capacidad de transformar su práctica educativa. Durante el diálogo, los andamios se pueden ir retirando conforme la maestra se apropia de una nueva forma de mirar su práctica, en la que, al colocar la “lupa” del currículo de HighScope que le proporcionó la capacitadora, puede mirar con mayor alcance y profundidad el impacto de su quehacer docente. Así, reconstruye lo que ocurrió otorgándole un nuevo significado y regresa a su práctica con nuevas ideas, quizá incluso nuevos conocimientos, puesto que es común que posterior a un diálogo de retroalimentación, la maestra esté dispuesta a acudir a algún taller, realizar lecturas u observar vídeos. Y estas experiencias de aprendizaje cobran otro nivel de comprensión, ahora con los elementos que ella introduce, fruto de su propia reflexión.

Así, la capacitadora invita a la maestra a acceder a otro nivel de conocimiento y de calidad en la implementación del currículo de HighScope.

Los autores que sostienen que para lograr un cambio en educación es indispensable contar con los maestros, han sido defensores y promotores de una supervisión orientada a la formación más que a la fiscalización. La denominan, como se señaló anteriormente, “supervisión clínica” y aluden a procesos de asesoría y acompañamiento del docente más que de supervisión.

En los intentos de implementar esta práctica de asesoría, se han enfrentado con la resistencia de los maestros, ya que, entre ellos, está muy arraigada la idea de una evaluación tradicional; en la que la experiencia se reduce a reprobación o aprobación con el consecuente temor sobre lo que pueda repercutir en las condiciones laborales. Y aunque no hubiera consecuencias o sanciones, los maestros en general no valoran la supervisión porque la encuentran poco útil. En México, el INEE (2018) plantea una evaluación del desempeño del supervisor a través de un plan de trabajo que implique asesoría y acompañamiento. Se pretende ir más allá de una evaluación burocrática centralizada en el cumplimiento de entrega de documentos. Sin embargo, los maestros en la mayor parte de los países del mundo están acostumbrados al aislamiento de su labor y a no recibir retroalimentación.

Para asegurar la eficacia en el acompañamiento y que pueda ser útil para la mejora, los autores Acheson y Damien Gall y Gall (2003) sostienen que lo más importante es la disposición y apertura del asesor. Refieren a la necesidad de ir preparado para encontrar imperfecciones y buscar qué es posible mejorar. Si el asesor llega con una expectativa de encontrar un estándar determinado puede opacarse su oportunidad de mejora.

En la supervisión tradicional, el proceso se inicia evaluando la ejecución del maestro. Esta situación crea dos problemas: la supervisión provoca ansiedad en el maestro y, el segundo, es que la supervisión surge de la necesidad del supervisor, más que de la necesidad sentida por el maestro.

La supervisión clínica desea promover un modelo alternativo de supervisión que sea interactivo más que directivo, democrático más que autoritario, centrado en el maestro más que el supervisor.

El significado de clínica, sugiere una relación cara a cara entre maestro y supervisor y un enfoque orientado a observar el desempeño del maestro en el salón de clase.

La supervisión clínica reconoce la necesidad de evaluación del maestro, con la condición de que participe con el supervisor en este proceso. El énfasis de la supervisión clínica está en el desarrollo profesional y la meta fundamental es ayudar al maestro a mejorar su ejecución en la instrucción. (Barocio, 2013).

¿Cómo se puede favorecer esto?

Para hacer un cambio es menester que haya una planificación previa entre supervisor y maestro. Que se acuerde antes qué va a observar y que la visita sea de asesoría, de acompañamiento, no de evaluación. Esto supone un cambio en la concepción de evaluación entendida como proceso orientado en la mejora y no sólo en los resultados.

En el sistema de formación de maestros, que se crea para apoyar el proceso de implementación del currículo de HighScope, los capacitadores realizan un acompañamiento a los maestros orientado a favorecer el desarrollo profesional. Ambos, capacitadores y maestros saben que el aprendizaje continúa y que en la medida que se aprenda más, se podrá implementar mejor aún el currículo.

En un estudio publicado en 1993, "Formación para la calidad" (Training for quality), bajo la dirección de Ann Epstein, investigadora de la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope, encuestó a 203 capacitadores de HighScope, entrevistó y observó a 366 maestros de que trabajaban con el currículo de HighScope y entornos de primera infancia tanto de HighScope como otros que no eran de HighScope, y evaluó a 200 niños en edad preescolar en salones donde se implementa el currículo de HighScope, así como otros salones de clases comparables. Arrojó resultados positivos que demuestran la efectividad de la capacitación sistemática en servicio en todos los niveles (para supervisores, maestros y niños). La capacitación de HighScope dio como resultado prácticas de supervisión y enseñanza significativamente mejores que otros programas de

capacitación. Los niños de programas de HighScope, en comparación con los que no lo eran, alcanzaron una calificación notablemente mayor en lo que respecta a medidas de desarrollo.

La formación de capacitadores en la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope contiene dos ejes de formación:

- a) El diseño de talleres y estrategias de capacitación
- b) El proceso de acompañamiento y asesoría en servicio

El principio que rige el primer eje es lograr congruencia entre lo que se espera que los maestros realicen con los niños y lo que se hace con ellos. Es decir, las experiencias de formación son de aprendizaje activo participativo. El maestro no sólo aprende de lo que se le enseña sino también de cómo se enseña. Para formarse como capacitador, es preciso diseñar talleres, videograbarse trabajando con niños, recibir retroalimentación después de haber sido observado en el aula, aplicar un PQA, modelar en el aula, ofrecer retroalimentación a una maestra, completar un registro de evaluación del niño, realizar planificaciones y trabajar con otra maestra en conjunto.

El segundo eje está orientado a brindar al capacitador herramientas para acompañar al docente: observación, escucha y documentación.

Al igual que el currículo dirigido a los niños del nivel de lactantes y maternas como el de preescolar, en los que se han hecho modificaciones en la organización del contenido y el instrumento de evaluación del niño(a), el programa de capacitación para maestros se ha enriquecido en los últimos años especialmente en el eje dirigido al acompañamiento. En inglés se lee “coaching” e incluye actividades de tutoría y asesoría o acompañamiento.

Entre las actividades que se destacan están:

- a. Observación/retroalimentación
- b. Plan de acompañamiento
- c. Observación a través de la aplicación de un PQA
- d. Observación de una estrategia previamente acordada

e. Observación de un vídeo previamente acordado

Al igual que como lo plantea Lewin en el proceso de investigación -acción, el acompañamiento, como lo propone el currículo de HighScope, ocurre a través de un continuo proceso en espiral de mejora, en el que el proceso de observar-planificar-evaluar tiene lugar, y en el que el rumbo o dirección lo marca el desarrollo profesional.

El proceso de observación/retroalimentación es el corazón del acompañamiento porque de este se desprenden otras acciones como pueden ser la aplicación de un PQA, videograbar un período de la rutina diaria de actividades, ensayar alguna estrategia, etc.

A continuación, describo con detalle en qué consiste y cómo fue una pieza clave en el presente estudio de caso.

Observación/ Retroalimentación

Para facilitar el diálogo, la capacitadora acuerda previamente con la maestra qué se va a observar. Juntas eligen algún “foco” o tópico que les interese. Generalmente es un niño(a) lo que le preocupa a la maestra. La observadora dirige su mirada hacia ese niño(a) y registra todo lo que ocurre. Los datos que obtiene, ofrecen información más amplia, no únicamente lo que sucede con el niño(a). Incluso, suele suceder que lo “periférico” que se anota, permite comprender qué sucede con este niño(a). Durante al menos una hora de observación en el aula, la capacitadora obtiene, a partir de su registro con enfoque etnográfico, una **narrativa**.

Posterior al registro, se tiene con la maestra un “**diálogo de retroalimentación**” el cual ya se estructuró con base en la observación realizada. (Más adelante se presenta un ejemplo). La estructura de análisis se elabora con base en lo que se acordó previamente al observar. Se anotan todos los elementos y componentes del currículo de HighScope que se presenten en una columna que se denomina “**notas curriculares**”, la cual está justamente del lado derecho del registro de observación.

El diálogo de retroalimentación es posible porque el capacitador se enfoca en las necesidades del maestro. La capacitadora usando la escucha activa (Gordon, 1970) favorece la confianza para que el diálogo fluya y el maestro pueda expresar cómo recibe lo que observó el capacitador. La capacitadora lee únicamente lo que registró. Evita llegar a conclusiones o precipitarse y emitir algún juicio. Se concentra en describir lo que observó y repetir lo que escuchó.

Este diálogo es la base de la relación de confianza y empatía que se establece entre maestra y capacitadora. La cual es fundamental para que el acompañamiento sea posible y haya condiciones de apropiación del currículo de HighScope por parte de la maestra.

El proceso de observar/retroalimentar, tiene el propósito de comprender qué sucede en el aula, específicamente alrededor de algún foco del currículo de HighScope y generar estrategias para apoyar el crecimiento y cambio en el corto y mediano plazo. Las notas curriculares, que se elaboran a partir de lo que se registró como narrativa, se leen en voz alta y se pide a la maestra si tiene algo que anotar o clarificar. La capacitadora por su parte, ya incluyó anotaciones o subrayó lo que le parece relevante comentar. Es importante anotar y distinguir las aportaciones que hace la maestra y las que hace la capacitadora para que juntas, a través del diálogo, se apropien de las notas curriculares y éstas sean una guía para entablar un intercambio que sea auténtico y recíproco. Cada una puede participar y tomar turno para hablar o escuchar. Asimismo, cada una puede contribuir con observaciones, interpretaciones e ideas para la acción. Cada voz se toma en cuenta para atender lo que preocupa y generar posibles estrategias o alternativas de solución. Es importante ser selectivo en el diálogo de retroalimentación. Atender un paso a la vez. Los acuerdos deben ser mutuos e implicar acciones concretas para llevar a la práctica. El enfoque está centrado en las fortalezas. Lo que se requiera cambiar, parte desde lo que es posible. La capacitadora comienza el diálogo reconociendo lo que se ha logrado. Establece empatía y genera confianza. Para facilitar el diálogo, es recomendable usar preguntas abiertas que faciliten la reflexión y participación de la maestra en la conversación. Por ejemplo: “¿Me puedes decir más al respecto?”,

“¿En qué momentos has observado que generalmente ocurra de esa manera?”,
“¿Qué te gustaría que pasara?”, etc.

Como puede observarse, a través del proceso *Observar/Retroalimentar*, es posible brindar un acompañamiento más profundo a la maestra. En la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope, se capacita a las capacitadoras para que puedan ofrecer este tipo de tutoría a las maestras. El enfoque, al igual que en el caso de las prácticas educativas para los niños, está orientado hacia la persona, es decir a la maestra. Con el soporte del registro de observación, con base en un enfoque etnográfico en el que se evita caer en juicios o interpretaciones, y con el diálogo de retroalimentación, se sientan las bases para lograr un acompañamiento con miras a mejorar la calidad en la implementación del currículo de HighScope.

Principios de Aprendizaje de los Adultos

La continua implementación del currículo de HighScope es un proceso de aprendizaje que no tiene punto de llegada o meta final. El aprendizaje que logra la maestra, se refleja en:

- a) los cambios evidentes en su práctica educativa que se pueden observar en el aula,
- b) en la forma de concebir el proceso educativo y el desarrollo del niño y
- c) en la manera de mirarse a sí misma.

En la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope, identifican algunas características que explican cómo se puede mejorar el aprendizaje de los adultos:

- ❖ Cuando tiene aplicación inmediata en contextos reales.
- ❖ Si el adulto puede tomar control o influir sobre las experiencias de aprendizaje.
- ❖ Si participa activamente en su proceso de aprendizaje.
- ❖ Si se propicia un clima cordial y de respeto.
- ❖ Si toma la dirección de su proceso de aprendizaje.

- ❖ Si aprenden de sus experiencias pasadas y las toman como recurso para el futuro.
- ❖ Si pueden conectarse con otros aprendices.
- ❖ Si se toman en cuenta sus estilos de aprendizaje y diferencias individuales.

En resumen, la capacitación de las maestras que participan en la implementación del currículo de HighScope debe entenderse como una auténtica y profunda experiencia de aprendizaje. Cada persona aprende a su ritmo y con base en el bagaje que trae consigo y en su propia historia. De ahí que resulte interesante plantear un estudio de caso que dé pautas sobre cuáles son los elementos que pueden resultar detonadores para facilitar este proceso de aprendizaje. De esto, daré cuenta en el siguiente capítulo en el que presento el estudio de caso con detalle.

Capítulo IV. El estudio de caso. El tejido

Presentar un estudio de caso representa un ejercicio similar a tejer un telar, en donde se cruzan los hilos para mostrar un resultado que no se ve de la misma manera por atrás (urdimbre) que por enfrente (trama). En el estudio en cuestión, la urdimbre, representa los instrumentos de evaluación aplicados que dan cuenta del proceso de aprendizaje de “Dona”. La trama, son los hilos que intencionalmente se pusieron para lograr los resultados que se esperaban. Representa las intervenciones que como capacitadora tuve, las que se pueden clasificar en dos grandes tipos: las de capacitación y las de acompañamiento. Las de capacitación son los talleres en los que participó “Dona”, las de acompañamiento son las sesiones de observación y retroalimentación que tuve con ella.

Las intervenciones tienen el propósito de favorecer ciertos aprendizajes, específicamente la apropiación del currículo de HighScope. Por tanto, presento categorías que se desprenden de los conceptos clave que a mi juicio debe aprender “Dona” para implementar el currículo de HighScope.

Como capacitadora-investigadora, tomé las decisiones de usar uno u otro instrumento en diferentes momentos, lo cual da cuenta de la secuencia que siguió el proceso. Sin embargo, puedo decir que no necesariamente se trata de un proceso formativo de ir de menos a más, sino de lograr cada vez mayor congruencia entre la unión de todos los componentes que integran el Modelo Educativo de HighScope. Así, el telar representa la estructura del Modelo “La Rueda del Aprendizaje de HighScope”, donde va montándose el proceso de apropiación, reflexión y asimilación que va logrando paulatinamente la maestra “Dona”.

Para fines de comprensión del proceso de aprendizaje de “Dona”, presento la secuencia que se dio en el transcurrir del tiempo que fue entre los meses de septiembre del 2015 a junio del 2017, dos ciclos escolares. Divido el tiempo en los diferentes eventos que sucedieron, que pueden ser de capacitación, de aplicación de instrumentos de evaluación o estrategias de acompañamiento:

1. Presencia de “Dona” como aprendiz en el salón de “Mara”, con el propósito de que otra maestra modelara cómo se trabaja en preescolar con el currículo de HighScope. “Dona” comienza asistiendo tres veces a la semana y posteriormente lo hace diario. (Ciclo 2015-2016)
2. Participación en talleres de introducción al currículo de HighScope: “Aprendizaje activo”, “Rutina Diaria”, “Planificación- Evaluación” (ciclo 2015-2016)
3. Asume la titularidad del grupo porque la otra maestra por cuestiones de salud y cambio de residencia lo debe dejar. (marzo 2016)
4. Aplicación de instrumento de evaluación de desempeño (febrero 2016)
5. Capacitación intensiva (agosto 2016)
6. Aplicación de PQA (octubre 2016)
7. Observación/retroalimentación
8. Talleres internos: “Solución de conflictos” y “El edificio de la personalidad” (noviembre 2016)
9. Observación retroalimentación
10. Talleres internos: Reconocimiento vs. Elogio (enero 2017)

11. Observación/Retroalimentación
12. Aplicación de instrumento de evaluación de desempeño (febrero 2017)
13. Aplicación de PQA (junio 2017)

Asimismo, elaboré una nomenclatura para identificar cada instrumento de investigación/ evaluación que apliqué. De ese modo, se nota el acompañamiento que realicé a “Dona” en mi calidad de capacitadora y los cambios que pude ir detectando.

Antes de presentar el estudio de caso, vuelvo a enumerar los instrumentos que utilicé y anoto “el código” que le asigno a cada uno para que puedan identificarse en la lectura:

1. La bitácora de la capacitadora (BC)
2. Diario de la maestra “Dona” (DD)
3. El Instrumento de Evaluación de Calidad de los Programas (PQA)
4. La narrativa producto de la observación en aula y los diálogos de retroalimentación. (O/R)
5. El instrumento de evaluación del desempeño (ED)

Las categorías que pude construir a partir de lo que de antemano ya tenía contemplado observar en el proceso de formación de “Dona” y también de lo que fui recogiendo, son las siguientes:

- A. Concepción del niño como aprendiz y del proceso de desarrollo*
- B. Arreglo del salón entendido como ambiente de aprendizaje*
- C. Manejo del tiempo concebido como un marco social (Rutina diaria)*
- D. Favorecer procesos de aprendizaje en los niños y niñas*
- E. Uso del lenguaje como herramienta para crear andamiaje*
- F. Enfoque de solución de problemas*

Estas categorías, en palabras de Stake “asertos”, me ayudan a dar cuenta de los procesos de formación y de aprendizaje que puedo identificar en “Dona” a través de la sistematización de los resultados que me arrojaron los diferentes instrumentos.

Los procesos de aprendizaje se pueden observar desde varios ángulos. Por una parte, el cambio se observa desde la manera en que “Dona” concibe, por ejemplo, algunas de las categorías que elegí, y por el otro, cómo se ven reflejadas en la práctica. Es decir, para implementar una innovación se requiere de un nivel de conocimiento tan profundo que permita llevarlo a la práctica. Como capacitadora y directora, vi la necesidad de acompañar su proceso tanto a nivel de comprensión como de implementación. Era importante indagar cómo percibía, interpretaba o concebía diferentes aspectos y observar si paulatinamente los iba transformando. Por ejemplo, su concepción sobre los procesos de aprendizaje, el arreglo del salón, su papel como educadora, entre otros. La diversidad de instrumentos que utilicé me permitió observar ambos procesos, el de sus concepciones y de su implementación en la práctica. En una matriz lo puedo ordenar así:

CATEGORÍA	INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN/ EVALUACIÓN	
	COMPRENSIÓN	IMPLEMENTACIÓN
<i>Concepción del niño como aprendiz y del proceso de desarrollo</i>	Diario ED BC	PQA
<i>Arreglo del salón entendido como ambiente de aprendizaje</i>	Diario ED BC	PQA OR
<i>Manejo del tiempo concebido como un marco social (Rutina diaria)</i>	Diario ED BC	PQA OR
<i>Favorecer procesos de aprendizaje en los niños y niñas</i>		PQA OR
<i>Uso del lenguaje como herramienta para crear andamiaje</i>		PQA OR
<i>Enfoque de solución de problemas</i>		PQA OR

El estudio de caso permite dar cuenta del proceso de cambio que experimentó “Dona” en cada una de las categorías y que se pudo hacer evidente con el cambio de puntaje que logró en la segunda aplicación del PQA.

Antes de pasar a la presentación del estudio de caso, describo brevemente en qué consistió cada instrumento para que se pueda comprender cómo se pudo recoger la información que aquí presento.

1. Bitácora de la capacitadora (BC)

La bitácora de la capacitadora es el instrumento -una libreta de notas personal-, en el que defino qué talleres voy a ofrecer al equipo docente, los temas y la duración. Asimismo, es donde anoto las intervenciones que considero convenientes tener. Por ejemplo, una entrevista, entrar al aula y modelar, hacer una observación en aula y tener un diálogo de retroalimentación, aplicar un PQA, sugerir observar vídeos o realizar lecturas. Se podría decir que en la bitácora está enmarcado el estudio de caso porque ahí pude sistematizar las intervenciones que realicé a lo largo de dos ciclos escolares. Efectivamente, me ayuda a ubicar en el tiempo cómo se dio el proceso de formación de “Dona”. Sin embargo, lo que pretendo demostrar en el presente estudio de caso no es únicamente mi intervención sino cómo lo fue procesando y construyendo “Dona”.

2. Diario de “Dona” (DD)

El diario es un instrumento de uso personal de la maestra. “Dona” cada día escribía como había sido su día, qué aspectos relevantes rescataba de la jornada, qué niños habían llamado su atención, qué preguntas tenía. Lo relevante del uso del diario - como lo relata la propia maestra-, fue el intercambio que realizábamos a partir de la lectura que yo como capacitadora-investigadora realicé. “Dona” me entregaba su diario con el contenido de varios días y yo me daba a la tarea de hacer anotaciones y preguntas. El diario me permitía observar en un sentido el proceso de “Dona”. A

partir de la lectura de su diario, pude tomar decisiones sobre el tipo de intervención que convenía realizar.

En el diario de “Dona” observo que su expresión escrita es fluida, en primera persona y que siguiendo la sugerencia que le di, lo usa para ordenar sus reflexiones, emociones y experiencias. Se trata de una libreta que mantiene las notas adheribles que yo puse cada vez que lo leí. Para fines del presente trabajo de tesis, subrayé el tema que identificaba que tenía relación con alguna de las categorías que buscaba y también me permitió identificar alguna categoría.

El diario, insisto, tiene la virtud de que la maestra no se detiene a pensar en cómo debe decir algo, sino que lo expresa tal y como lo siente. Lo que expresa está relacionado con lo que sucedió tal cual, no con lo que “debiera” suceder.

3. Observación/ Retroalimentación (OR)

El diálogo de retroalimentación se lleva a cabo después de hacer una observación en aula. El instrumento tiene un formato en el que se divide la hoja tamaño carta en dos columnas. Del lado izquierdo, se toma un registro de lo que se observa y del lado derecho se escriben las “notas curriculares”. El registro se realiza durante un tiempo que se especifica en su duración. El registro se realiza sobre un aspecto en específico. Juntas, capacitadora y maestra, deciden qué se va a observar.

El margen derecho toma el nombre de “Notas curriculares”, lo que indica que la capacitadora va a dirigir su mirada a lo que, desde su perspectiva, refleja que la maestra demuestra comprensión del currículo HighScope ya que encuentra una evidencia de su implementación en la práctica educativa que observa. Asimismo, la capacitadora puede encontrar situaciones que requieran de alguna explicación por parte de la maestra. A través de preguntas o notas que previamente anota la capacitadora, le dará oportunidad a la maestra en el diálogo que realice con ella, de reflexionar sobre lo que hizo, indagar las razones que la llevaron a tomar alguna *decisión o la manera de enfrentar un problema o necesidad que se haya presentado.*

Se pretende invitar a la maestra que observe su práctica con los lentes del currículo de HighScope: así, al notar algo que llame la atención la pregunta pertinente es: “¿qué dice el currículo HighScope al respecto?” Esta anotación facilita el proceso de reflexión y se evita caer en una discusión o intercambio en el que “alguien tiene la razón”. Lo que promueve un diálogo donde el currículo de HighScope es el mediador: qué digo yo, qué veo, tú que dices, qué ves y ¿qué nos dice el currículo?

El diálogo concluye con acuerdos que toman juntas a partir de la reflexión que hicieron. Son compromisos de lo que va a hacer la maestra y también la capacitadora. A esto en el currículo de HighScope le llamamos seguimiento.

Más adelante se presenta un ejemplo de un registro de observación con el diálogo de retroalimentación.

4. Evaluación del desempeño (ED)

Con la intención de tener claridad sobre cómo se percibe la maestra en su desempeño y poder confrontar su perspectiva con la mía como directora/capacitadora, elaboré un instrumento (ver anexo) que incluye ítems organizados por diferentes categorías. Cuatro de ellas son los componentes del currículo de HighScope (arreglo del salón, rutina diaria, interacción adulto-niño, planificación-evaluación) y agregué otros relacionados estrictamente con cuestiones de asistencia, puntualidad, responsabilidad y conocimiento de la Filosofía del Colegio Emmanuel Mounier. La aplicación del instrumento consiste en que la maestra lo responde por su parte y yo por la mía, y después comparamos las respuestas. Este instrumento ofrece claridad sobre qué tengo claro acerca del desempeño de la maestra y qué no. Al tratar de completarlo puedo notar que si no puedo responder sobre algún aspecto se debe a que aún no lo he observado en la práctica. Por tanto, me da la información precisa sobre qué necesito indagar y observar. Asimismo, al leer las respuestas que ofrece la maestra, me doy cuenta de cómo las está interpretando o concibiendo. Por ejemplo, si se anota un puntaje alto en arreglo del salón, pero éste aún no contempla características y criterios clave

que lo hacen un ambiente propicio para el aprendizaje, puedo inferir que la maestra aún no comprende cabalmente el concepto de “ambiente de aprendizaje”. Entonces al darme cuenta de las áreas de oportunidad en cuanto a nivel de comprensión que tiene la maestra, puedo, a través del diálogo posterior a la aplicación de los instrumentos, hacer una reflexión compartida y llegar a acuerdos. El diálogo posterior a la aplicación del instrumento me permite también tomar decisiones acerca del acompañamiento y capacitación que requiero brindar.

5. El Instrumento de Evaluación de Calidad de los Programas (PQA)

El Instrumento de Evaluación de Calidad de los Programas (PQA), es un instrumento de calificación diseñado para evaluar la calidad de los programas de primera infancia e identificar las necesidades de capacitación del personal. (Epstein, 2016, p: 231) Se trata de una evaluación exhaustiva que analiza todos los componentes de la calidad de los programas. Estos componentes incluyen desde las actividades e interacciones en el salón de clases hasta las relaciones con las familias, las políticas y las prácticas de los administradores de la escuela. Debido a que el PQA se basa en las mejores prácticas en el campo de la primera infancia en su totalidad, resulta adecuado para la implementación en todos los programas válidos en términos de desarrollo de la primera infancia.

El PQA les permite a los evaluadores recopilar información, de manera sistemática, a través de observaciones en el salón de clase y entrevistas a maestros y personal administrativo. El PQA puede ser aplicado por evaluadores externos o utilizarse como una autoevaluación. Basándose en evidencia objetiva (como notas anecdóticas, diagramas y entrevistas), los usuarios del PQA completan una serie de rubros que describen una amplia variedad de características del programa. Con el objeto de garantizar calificaciones confiables y válidas, los puntos medios y de los extremos de cada escala se definen mediante indicadores de comportamiento y se ilustran con ejemplos. A diferencia de las mediciones de cumplimiento que solo posibilitan calificaciones de “sí o no”, las calificaciones del PQA se realizan a lo largo de una escala que va del nivel 1 al 5. Presenta breves descripciones y ejemplos en

los niveles 1, 3 y 5 (ver anexo), lo que da como resultado información más precisa. La cual, permite trazar un camino para avanzar a un nivel superior.

El PQA tiene el propósito de ofrecer una calificación que ilustra en qué nivel de calidad de implementación del Currículo HighScope se encuentra la maestra en ese día en específico. Es importante ser riguroso en considerar exactamente qué sucedió ese día. Para fines del presente estudio de caso, se toma en cuenta la aplicación de la primera parte del PQA, llamada Forma A, por ser la que está enfocada en lo que sucede en el aula, directamente con la maestra y sus estudiantes. La primera parte está compuesta por las siguientes cuatro categorías:

- a) Ambiente de aprendizaje
- b) Rutina diaria
- c) Interacción adulto-niño
- d) Planificación/ evaluación del Currículo

El texto completo del registro del PQA (octubre 2016) se encuentra como anexo por ser el que sirvió para tomar decisiones.

El registro de observación en ambas ocasiones lo realicé respetando la secuencia del día. Pude observar diferentes períodos de la rutina diaria. Capturé lo que ocurrió entre las 8:30 a.m. hasta las 13:24. Lo interesante fue tomar un día como pauta de observación.

El proceso de aprendizaje de “Dona”

Me resulta difícil comenzar a narrar cómo se dio un proceso de aprendizaje que duró tantos meses y que, además, hasta la fecha continúa. El objetivo de recortar un tiempo delimitado es para lograr tomar lecciones de esta experiencia y analizar qué fue lo más significativo en términos del proceso de aprendizaje de “Dona”.

Me cuesta trabajo separar el proceso de aprendizaje de “Dona” de las intervenciones que tuve con ella como capacitadora puesto que pretendo evaluar hasta dónde y en qué medida fueron relevantes. Así, a lo largo de la presentación del estudio de caso haré también una breve descripción del tipo de intervención que

realicé, si fue taller de capacitación, en qué consistió, si fue alguna estrategia de acompañamiento, cómo se llevó a cabo, o bien, si se trató de la aplicación de un instrumento de evaluación que sirvió para retroalimentar y revisar la práctica educativa, específicamente en nivel de calidad en la implementación del currículo de HighScope.

Estoy consciente de que lo que describo es un proceso de aprendizaje personal que no sólo puede considerarse desde la perspectiva de mi intervención, sino que hay diversos factores que influyen. “Dona”, es una maestra que cuenta con una disposición para aprender que no puedo atribuir a mi intervención. Ella eligió trabajar en Emmanuel Mounier. Considero que ese deseo personal, es clave para explicar su proceso de aprendizaje.

Comienzo relatando que cuando “Dona” se integra a trabajar a Emmanuel Mounier para realizar su servicio social como estudiante de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Culiacán, nuestra primera reacción como directores (Alfonso Noriega también participó en la decisión como director general) fue ubicarla como apoyo de las maestras para identificar niños(as) que tuvieran alguna necesidad educativa especial para que pudiera brindarles sugerencias de intervención a las compañeras maestras. Así, “Dona” pasa algunas horas en los diferentes salones, tanto de primaria como de preescolar. Durante el ciclo escolar en que se integra, algunas de las maestras se encontraban participando en el “Diplomado sobre el Currículo de HighScope para preescolar”. Entre ellas, “Mara”, quien también había estudiado en la Universidad Católica de Culiacán la licenciatura en Psicopedagogía.

“Dona” desde el inicio manifiesta interés por comprender la metodología de HighScope. Abiertamente me manifiesta su interés por pasar más tiempo en preescolar para comprender cómo se trabaja con los niños. Se preguntaba cómo se podía educar partiendo de la motivación intrínseca. Esta pregunta surgió a raíz de una reflexión a propósito de una propuesta de intervención que sugirió se aplicara en primaria, que consistía en dibujar un semáforo en el que se anotarían en el espacio “verde” las conductas positivas de los niños y en el “rojo” las negativas. En

un diálogo con ella, le comenté mi reserva frente a esa estrategia porque en Emmanuel Mounier el enfoque que se trabaja es a partir de solución de problemas en lugar de modificación de conductas con base en premios y castigos. Esta observación le despertó mucha curiosidad e inquietud por comprender más a fondo nuestro enfoque. Comentó que había estudiado más sobre el Conductismo y tenía interés en aprender sobre el Constructivismo. Le mostré el Manual de “La Educación de los niños pequeños” el cual en varias ocasiones se llevó a su casa para continuar leyendo. Luego de unos meses, convenimos en que se quedara en preescolar de manera permanente puesto que era el salón donde más se podía observar el trabajo con la metodología de HighScope. Me llamó la atención su comentario: “quiero entender por qué se lograron los resultados que nos mostró en el estudio Perry” (Schweinhart, 1963) Cabe destacar que le di clases de metodología de investigación en la Universidad, y ahí les presenté el estudio Perry. “Dona” tenía preguntas, interés, deseo de comprender, lo cual fue muy importante en su proceso de apropiación del currículo de HighScope.

En las semanas que coincidió junto con “Mara” en el salón fungió como maestra de apoyo. “Mara” disfrutaba de trabajar con el currículo de HighScope y “Dona” se convierte en su aprendiz. “Mara” le pide ayuda a “Dona” para grabar un vídeo que le serviría como insumo para acreditar el Diplomado. Esta fue una experiencia significativa para “Dona”. “Mara” le explicaba que tenía que realizar una actividad en la que fuera muy evidente la presencia de los ingredientes del aprendizaje activo y que se pudiera escuchar cómo intercambiaba preguntas y respuestas con los niños.

“Dona” participó en una serie de talleres intensivos que ofrecí a otro colegio. (Ver agendas de talleres en anexo) Aproveché que participara para que tuviera una primera introducción del currículo de HighScope. Los temas fueron:

- Aprendizaje Activo Participativo y el papel del adulto
- Rutina diaria
- Planificación – evaluación

Antes de presentar en específico los objetivos y contenidos de cada taller, me parece importante describir a grandes rasgos la metodología de capacitación que se utiliza en los talleres para capacitar a las maestras que trabajan con el currículo de HighScope.

La Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope toma muy en cuenta la capacitación de los maestros para lograr lo que se espera con los niños. En sus palabras dicen: “predicamos lo que hacemos: aprendizaje activo” (Weikart, 1983).

Es un desafío lograr visualizar otras maneras de aprender diferentes a la tradicional, debido a una escasa o nula experiencia de aprendizaje activo participativo en el proceso de formación inicial de las maestras en las licenciaturas, así como en su trayectoria como estudiantes de nivel básico y medio superior. Es decir, ¿cómo crear ambientes activos participativos si las maestras no los han experimentado? De ahí la importancia de que las maestras vivan en los talleres de capacitación el uso de los ingredientes del aprendizaje activo y las estrategias de interacción.

Los cursos dirigidos a maestros que se forman para llevar a la práctica el currículo de HighScope, se conciben como “talleres” (Diamondstone, 1991). La meta principal que se busca con ellos es producir el tipo de aprendizaje que capacite a los participantes para cambiar la manera de trabajar con los niños. Para lograr esto, los participantes no sólo deben adquirir información e ideas, sino también pensar en la aplicación de éstas y hacer planes de implementación para sus contextos específicos de trabajo.

Para asegurar el logro de esta meta, en la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope se desarrolló una metodología que ofrece una estructura para diseñar una sesión de taller. Contiene varios pasos o momentos a seguir que facilitan la construcción de un ambiente propicio para la reflexión, análisis, toma de conciencia, apertura al cambio y generación de ideas nuevas para aplicar en el aula.

La estructura es la que sigue:

- a) Encuadre: Objetivos del taller y hacer un encuadre con los conocimientos previos y expectativas de los participantes.

- b) Apertura: Se realiza alguna actividad, ejercicio, se presenta algún vídeo o pregunta que abra la participación y reflexión. Se trata de “echarse un clavado” (Barocio, 2003) en un nuevo tópico de discusión que abra todos los sentidos e interés de los participantes hacia la posibilidad de mirar de otra manera. Esta actividad se realiza inmediatamente después de haber presentado los objetivos y es clave para el logro de un ambiente de reflexión, participación y análisis.
- c) Presentación de ideas centrales y prácticas: Más allá de una exposición o conferencia, el capacitador busca conectar las reflexiones que surgieron en la actividad de apertura con las ideas centrales que forman parte del acervo de conocimiento del currículo de HighScope. Además, para continuar la discusión, el capacitador agrega algunos ejercicios o actividades breves que permitan profundizar aún más sobre las ideas y que faciliten su comprensión.
- d) Aplicación: Con la intención de propiciar el cambio de prácticas en el aula, el capacitador invita a imaginar cómo se podría aplicar estas nuevas ideas con su grupo de estudiantes. Ayuda a que los participantes se pregunten cómo se ven estas ideas en el terreno de la práctica. Se pretende que se las apropien y las utilicen.
- e) Implementación: El taller generalmente motiva el interés de los participantes por ver qué sucede realmente en su grupo si lleva a la práctica estos cambios. Así, desde el contexto del taller, la capacitadora invita a los participantes a escribir dos o tres ideas que ya pueda aplicar en un plazo inmediato.
- f) Evaluación: La capacitadora indaga cómo se percibió la experiencia de aprendizaje del taller y pregunta si les aportó algo nuevo que deseen implementar en la práctica.

La capacitación se ve como un proceso de aprendizaje de “nunca termina”. La capacitadora tiene la capacidad de seguir construyendo tantos talleres como vea necesario. En el acompañamiento que hace de sus maestras, analiza qué tema puede contribuir a favorecer una reflexión que les ayude a extender sus posibilidades y lograr mejores resultados con los niños a su cargo.

Los talleres que aquí se presentan son en su mayor parte los que diseñé expresamente para lograr propósitos específicos. El primer grupo de tres talleres los armé para presentar una introducción del currículo de HighScope y los que siguieron, obedecieron a necesidades de capacitación que detecté a través de la observación en aula o de la lectura del diario de “Dona”. Algunos talleres los tomo de agendas ya elaboradas por la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope y en otros propongo las actividades de apertura o de aplicación.

A continuación, describo los objetivos y contenidos de los talleres introductorios (BC) que sirvieron a “Dona” como un marco teórico y de referencia para comprender cómo trabajaba “Mara” con los niños a quien apoyaba dentro del aula. Estos talleres se realizaron a lo largo del ciclo escolar 2015 – 2016.

Taller 1

El papel del maestro y el aprendizaje activo participativo

Objetivos:

- Definir el aprendizaje activo participativo y usarlo como referente para analizar las prácticas educativas y las experiencias de los niños.
- Explicar por qué el aprendizaje activo participativo es efectivo para todas las edades.
- Explicar la importancia del papel del adulto en el aprendizaje activo participativo.

Contenidos:

- Componentes de un modelo educativo orientado al desarrollo del niño y el aprendizaje activo participativo: uso del espacio, uso del tiempo, interacción adulto-niño, evaluación.
- Ingredientes del aprendizaje activo participativo: materiales, manipulación, elección, lenguaje, apoyo del adulto.
- Elementos del aprendizaje activo participativo: acción directa sobre los objetos, motivación intrínseca, solución de problemas, reflexión sobre la acción.
- Factores de motivación intrínseca.

Taller 2

La rutina diaria

Objetivos:

- Explicar la importancia de organizar el tiempo en la vida de los adultos y los niños.
- Identificar las diferentes modalidades de organización grupal a lo largo de un día de trabajo según el período que se trabaje.
- Conocer la manera de apoyar a los niños en su iniciativa al trabajar en las áreas de trabajo.
- Implementar estrategias de transición entre un período de actividad y otra.
- Identificar el período de juego al aire libre, “recreo” como un espacio de aprendizaje. Denominarlo “período al aire libre o exterior”

Contenidos:

- El manejo del tiempo en un enfoque orientado al desarrollo del niño y el aprendizaje activo participativo.
- Los diferentes períodos de una jornada diaria de actividades de acuerdo al currículo de HighScope.
- Las diferentes modalidades de organización grupal: individual, pares, grupos pequeños, grupo completo.
- Transición con intención como estrategia para sostener un clima socioemocional positivo: como transición hogar-escuela, escuela-hogar y entre un período de actividad y otra.

Taller 3

El proceso de observar-planificar-evaluar

Objetivos:

- Identificar las ventajas de aplicar la evaluación de manera que pueda retroalimentar la práctica educativa y hacer ajustes en la planificación.
- Trabajar sus planificaciones a partir del concepto: Indicadores Clave de Desarrollo (ICD).
- Reconocer a la evaluación como punto de partida para la planificación.

Contenidos:

- El proceso de observar- planificar – evaluar como estrategia para hacer la planificación.
- El programa es un referente, las observaciones de los niños son el punto de partida.

Estos talleres se presentaron en tres momentos a lo largo del ciclo escolar: en el mes de septiembre (2015), en noviembre (2015) y enero (2016). En los talleres “Dona” apoyó como moderadora en los grupos pequeños, lo cual fue muy significativo porque las otras maestras le hacían preguntas y ella tuvo la oportunidad de afirmar mucho de lo que a través de la práctica había conocido. Entre uno y otro taller, “Dona” tuvo muchos aprendizajes significativos y experiencias que observé anotó en su diario.

A continuación, describo la manera en que se involucró como maestra porque considero que fue una manera afortunada de involucrarse con la implementación del currículo de HighScope.

En el mes de marzo 2016, “Mara” la maestra a la que acompañaba “Dona” como maestra de apoyo, decide dejar el grupo. Invitamos a “Dona” a quedarse al frente del grupo y desde entonces asume la tarea de planificar las actividades a realizar con los niños y la evaluación de sus procesos de aprendizaje. Para apoyarla, realicé junto con ella la planificación de algunas de las actividades. Le mostré cómo las anécdotas que tomamos de la observación de las actividades que realizaron los niños nos sirvieron para decidir qué planificar. Me sorprendió que ella misma notó que al ubicar a un niño en determinado nivel en el instrumento de evaluación “Registro de Observación del Niño”, el siguiente nivel le sugería que podría hacer como actividades con el grupo de estudiantes para favorecer el siguiente paso en el proceso de aprendizaje. Además, acordó con “Rosa”, la maestra que trabajaba inglés con los niños, diferentes actividades para tratar en inglés y en español los mismos temas. Noté que “Dona” tomó con gusto el reto de estar frente al grupo y se interesó aún más en conocer la metodología.

Le anticipé que los niños podrían resentir la ausencia de “Mara”. Que se preparara para enfrentar la situación de que no le hicieran el mismo caso. “Dona” se esforzó en hacer actividades interesantes para los niños y manifestaba preocupación y cansancio porque en efecto, no se comportaban como antes. Le propuse hablar con los niños de cómo se sentían, que los ayudara a expresar que extrañaban a “Mara”,

le comenté “trata de que pongan en palabras sus emociones”. Para “Dona” fue muy impactante que le diéramos tiempo y atención al reconocimiento de las emociones. Se sorprendió de ver el cambio del grupo cuando pudieron expresar que efectivamente extrañaban a “Mara”. Les explicó que se había ido a vivir a Sonora, que viajaría en avión. Esta anécdota me permitió observar que “Dona” estaba valorando *el proceso de desarrollo integral de los niños*. Para nosotros, en Emmanuel Mounier, no sólo importa el aspecto académico. Es necesario ver el proceso de aprendizaje y desarrollo en todas sus dimensiones y tomar muy en cuenta el aspecto emocional.

En una ocasión, en el mes de abril, hubo un festejo con motivo del “Día de la educadora”. En la zona escolar a la que pertenece Emmanuel Mounier, se realizó un desayuno al que acudieron diferentes maestras. “Dona” fue y al regresar me comentó que se sorprendió de cómo se referían las maestras acerca de un niño que estuvo con nosotros: “hiperactivo”, “agresivo”, “mal educado” etc. A través de este comentario, “Dona” me mostró que pudo distinguir cómo puede una maestra juzgar al niño por su comportamiento al no tener un marco de referencia teórico que le permita comprender al niño de acuerdo a las necesidades propias de su edad. Eso me animó a preguntarle si le gustaría continuar trabajando como maestra de grupo. A lo que me respondió que sí puesto que le estaba pareciendo muy interesante conocer la metodología HighScope en la práctica. Cabe destacar que “Dona” hacía referencia a la metodología porque para ella se trataba de una “manera diferente de trabajar con los niños”.

En el mes de agosto, llevamos a cabo una capacitación intensiva con dos temas que de acuerdo a lo que detecté como necesidad en el cierre del ciclo escolar 2015 – 2016, decidí abordar y que presento a continuación:

Taller 4

Ingredientes del Aprendizaje Activo Participativo

Objetivos:

- Reconocer la importancia del favorecer el Aprendizaje Activo Participativo para lograr un impacto en el proceso educativo

Contenidos:

- Diferencia entre educar y escolarizar, instruir y formar
- Ingredientes del Aprendizaje Activo Participativo: materiales, manipulación, elección lenguaje, y apoyo

Taller 5

Planificación-Trabajo-Repaso (PTR): el núcleo de la metodología HighScope

Objetivos:

- Comprender qué es planificar.
- Concebir la planificación como un proceso de aprendizaje.
- Identificar cada período de la rutina diaria: Planificación, Trabajo, Limpieza y Repaso.
- Analizar los retos que tenemos para mejorar nuestra práctica educativa.

Contenidos:

- Períodos de la rutina diaria: Planificación-Trabajo-Limpieza-Repaso.
- Estrategias de interacción adulto-niño para cada período.
- Preocupaciones, mitos, vicios que se pueden tener en el PTR.
- Desafíos para lograr una mejor interacción en cada período.

Después de la capacitación intensiva, “Dona” asume la titularidad del grupo. Ese año tuvimos el reto de contar con un niño, “Memo”, que tiene un diagnóstico de inmadurez motriz, lo cual hace que requiera de una andadera para moverse y tiene dificultad para expresarse oralmente. De hecho, “Dona” recomendó la escuela a esos padres de familia, lo cual me da confianza y satisfacción porque me deja ver que valora lo que podemos hacer por la inclusión. Ese niño nos hace pensar en la necesidad de contar con un Segundo adulto en el grupo. “Natalia” ya había estado el ciclo anterior haciendo prácticas profesionales y la invitamos a integrarse como maestra de apoyo. Así, “Dona” comienza el ciclo con 9 niños, y además cuenta con otra maestra. Hay una maestra de inglés con la que ya no comparte la planificación como el ciclo anterior porque sólo puede acudir a dar la clase, ya que ella misma está dando clases en los otros grupos y no tiene suficiente tiempo para reunirse y acordar de manera conjunta las actividades a realizar con los niños.

“Dona” participa en la definición de la rutina diaria, toma decisiones para el arreglo del salón y realiza las entrevistas con los padres de familia. El tiempo con “Mara” le había dado varias pautas de cómo hacerlo. Respecto a su integración con el grupo, me doy cuenta que al no haber estado en las primeras semanas del arranque del ciclo anterior, no tenía una expectativa acorde a lo esperado. En el nivel preescolar toma varias semanas el proceso de adaptación del grupo de niños y niñas. “Dona” escribe en su diario algunas notas que rescato como reflejo de la necesidad que veo en ella de ajustar sus expectativas a la etapa de desarrollo y al momento del ciclo escolar:

(DD) 08/09/16

-Sigo y seguiré con paciencia y tolerancia tratando de que “Martín” y “David” se integren y no sea lo que ellos quieran siempre-.

(DD) 23/09/16

Anota “Dona”:

-Hoy identifiqué episodios de desafíos, pero los ignoré. “David” le dijo a “Martín” que iba a guardar el material y que no iba a hacerle caso acerca de seguir jugando-.

A propósito de la estrategia que utiliza de ignorar el comportamiento desafiante, comentamos que en algunas ocasiones efectivamente era lo que funcionaba. Le pregunté qué hacía en caso de empezar a realizar una actividad de grupo completo y algunos niños siguieran jugando con el material que tenían. Ella comentó que les “daba tiempo” que esperaba a que lo guardaran y comenzaba con todos. La invité a probar qué sucedía si empezaba con quienes estuvieran listos. Que cantara y se moviera para que los que ya estaban participando la siguieran. “Dona” se queda pensando y dijo “entonces van a obedecer por imitación”, a lo que le comento que eso será mucho más efectivo porque por la vía de los hechos los niños iban a ir asimilando la experiencia de tener una rutina diaria y a respetar cada período de la misma.

Acerca de la *importancia de la rutina diaria* como uno de los componentes del currículo de HighScope y que contribuyen a crear un sentido de pertenencia,

confianza en sí mismo y autorregulación entre otros, “Dona” afirma en su diario en diferentes ocasiones algo que me hace ver que está en el proceso de asimilar la riqueza de contar una rutina diaria:

(DD) 27/09/16

-Cubrí a la maestra “Yolanda”, una vez más me doy cuenta de lo importante que es la rutina, suena obvio tal vez, pero hasta que lo vives al día al día, te das cuenta. Los niños no se dieron cuenta tal vez del cambio de maestra porque seguí al paso la rutina, qué bueno que la maestra “Yolanda” la tiene exhibida visualmente la rutina, así me fue más fácil y los niños me siguieron sin destantearlos-.

(DD) 12/10/16

-Hoy desde la bienvenida hasta el lunch “Martín” y “David” siguieron la rutina así tal cual. Se han divertido con la casa de plástico. Ayudó poner menos sillas y trabajar más cerca uno de otros en grupo pequeño-.

El comentario sobre el acomodo de las sillas fue a propósito de escuchar el registro de observación del día que apliqué el PQA. Ese día, “Dona” y “Natalia” me pidieron permiso para que en la sesión del Consejo Técnico que teníamos por la tarde, pudieran hacer un cambio en el arreglo del salón. Me argumentaron diciendo: “Teníamos el salón acomodado así por “Memo”, temíamos que se golpeará y le poníamos sillas todo el tiempo cerca. Pero ahora que escuchamos el registro y vimos el croquis del salón que dibujó, nos damos cuenta que tenemos un salón tradicional dentro de un salón HighScope. Tenemos que poner mesas y sillas en las áreas y hacer grupos pequeños”.

La aplicación del Instrumento de Evaluación de la Calidad de los Programa, (PQA, 2003) fue una experiencia de reflexión y aprendizaje para “Dona” y para mí muy significativa. Un aspecto que disfruté especialmente, es el tiempo que dedicamos a la lectura en voz alta de los registros de observación que tomé. Tal y como lo realizo cuando hago un diálogo de retroalimentación después de observar y registrar en el aula, me di el tiempo de leer en voz alta los registros. Los tenía separados por períodos de la rutina diaria siguiendo tal cual la jornada del día que observé. En mi

estilo de aplicar y retroalimentar la aplicación del PQA, considero de gran ayuda la lectura en voz alta del registro de observación:

Comencé preguntando cómo se había sentido ante mi presencia. Respondió que hubo un momento en que ya se le había olvidado que estaba dentro del salón y se desarrollaron naturalmente. Durante el diálogo también estaba presente “Natalia”, puesto que ella también estaba dentro del salón. Sin embargo, me dirigí en el diálogo a “Dona” puesto que fue mi foco de atención. Le pregunté si tenía algo que comentar que le hubiera llamado la atención antes de leer el registro y me respondió que no, que tenía muchas ganas de escucharme porque se había dado cuenta “que no dejaba de escribir”. Así entonces comencé el diálogo de retroalimentación y le pedí que si le sorprendía algo me interrumpiera o si notaba que algo no había sucedido como lo había descrito. Comencé leyendo en voz alta y notaba en su expresión el interés que despertaba la lectura. Comentaban o sonreían diciendo “tal cual así ocurrió”. En momentos me detenía para preguntar si algo les llamaba la atención y me pedían que siguiera. Así lo hice y les comenté que por mi parte en momentos iba a subrayar algo que me llamara la atención si es que no lo había hecho antes. Así fue. Hubo algún detalle en el que me detuve, más no me preguntaron, su interés estaba centrado en captar cómo se había dado la mañana y escucharlo a través de mi registro.

Capturé lo que ocurrió entre las 8:30 a.m. hasta las 13:24. Para fines de la conversación con “Dona” dividí los momentos para el diálogo al igual que los períodos de la rutina diaria y así pudimos sacar conclusiones y propuestas de mejora para cada uno. No hice el diálogo sobre todos los períodos el mismo día. Lo dividimos en los períodos de la rutina diaria y realizamos varias entrevistas para intercambiar puntos de vista sobre el registro.

De esta experiencia destaco que fue todo un reto para mí respetar el proceso de toma de decisiones de “Dona”. Traté de evitar sugerir, aunque en mi posición como directora (sobre todo desde ese rol) me daban ganas de proponer muchos cambios y por supuesto que representaban varios detalles una llamada de atención para mí. Sin embargo, estaba convencida de que lo que quería observar era el proceso de

formación de “Dona” y cómo apoyar su proceso de aprendizaje. Así, fui respetuosa de hacer eco de lo que a ella le interesaba y plantear las preguntas que me parecía podían despertar otro nivel de reflexión para dar un paso más. La convicción que tenía era: “sólo va a ser posible implementar lo que para “Dona” sea significativo”. Es decir, lo que ella puede ver por sí misma, lo tratará de mejorar. Si yo impongo un cambio que ella aún no identifica necesario, resultará una orden a seguir en lugar de una iniciativa de ella a partir de un proceso de reflexión o algún aprendizaje (BC). También tuve que tener la claridad para distinguir procesos que yo sabía que ella ya dominaba y que por alguna razón en ese momento no observé. En ese caso, el diálogo se daba con la intención de confrontar en un sentido, o bien de invitar a que tomara conciencia de lo que estaba faltando. Cabe destacar que fueron las menos y hago saber cuáles son.

El registro de observación lo realicé a lo largo del día. Seguí la secuencia de su día, la cual contempla todos los períodos de la rutina diaria, excepto el grupo completo:

- a) Bienvenida
- b) Período de Planificación
- c) Período de Trabajo
- d) Período de Limpieza
- e) Período de Repaso
- f) Taller de Inglés
- g) Refrigerio
- h) Exterior
- i) Grupo Pequeño
- j) Despedida

Para presentar el análisis de lo que me permitió captar el instrumento en este momento del proceso de formación de “Dona”, enumero a continuación los cuatro componentes del Modelo Educativo de HighScope (La Rueda del Aprendizaje del currículo de HighScope) y hago una síntesis-reflexión de cada uno. Cada uno me sirve como categoría de análisis. Pretendo destacar en cada uno, cuáles fueron las áreas de oportunidad que logramos identificar en ese momento y de qué manera

les dimos seguimiento a lo largo del ciclo escolar. Posteriormente, en el mes de junio, pudimos comparar nuestros avances cuando volvimos a aplicar el mismo instrumento de evaluación. Se presentan los resultados más adelante.

Los primeros temas o asertos

Los componentes de la Rueda del Aprendizaje de HighScope y que me sirvieron como “asertos” o categorías son los siguientes:

- a) *Ambiente de aprendizaje*
- b) *Rutina diaria*
- c) *Interacción adulto-niño*
- d) *Planificación evaluación del Currículo*

A continuación, presento un cuadro resumen de lo que me ofreció la primera aplicación del PQA, en octubre 2016:

Categoría	Lo que observé	Área de oportunidad
Ambiente de aprendizaje	Cuando entraba al aula notaba algo que no me hacía sentido y no lograba detectarlo con exactitud. Este ciclo escolar se integró al colegio un niño que necesita usar una andadera. Al principio las maestras estaban muy preocupadas por cómo incluir a “Memo” en las actividades y se aseguraban de tener sillas donde pudiera sentarse. Así, colocaron una gran mesa, juntando varias, con sillas alrededor para que todos cupieran. Estas las colocaban frente al mural donde colocaban letreros o los nombres de los niños para el momento de la Bienvenida.	Después de la lectura del registro y habiendo dibujado el plano de su salón, “Dona” y “Natalia” cayeron en cuenta de que en varios momentos de su rutina el estilo de participación era muy directivo. Buscaban controlar el grupo por temor a algún incidente con “Memo”. Conversamos acerca de “Memo” y las posibilidades de su desarrollo. Las invité a verlo en su edad de desarrollo, no la cronológica, así íbamos a poder comprender que, aunque con 4 años de edad, su desarrollo era de menos de un año, por tanto, estaba como un bebé aprendiendo a caminar. Les pregunté que necesitaba un bebé para aprender

		<p>a caminar y “Dona” con el rostro iluminado dijo “espacio para desplazarse y poder gatear”. Entonces tomamos la decisión de quitar sillas y mesas y permitir que “Memo” se moviera. El cambio en el ambiente del salón fue impresionante a partir de ese día. “Memo” se desarrolló de una manera más autónoma y comenzó a tratar de comunicarse oralmente haciendo monosílabos. Además, comenzó a moverse al ritmo de la música y trataba de cantar.</p>
Rutina diaria	<p>Todos los períodos de la rutina diaria estaban presentes, observé lo que tenían planificado. Sin embargo, noté que era importante precisar en el período de planificación-trabajo-repaso cada momento. Así, le darían tiempo a cada uno e incluirían también la “limpieza” como un período de aprendizaje.</p>	<p>Hacer del momento de limpieza una oportunidad de aprender, de clasificar, ubicar tamaños, leer etiquetas, tomar el tiempo.</p> <p>Transiciones: Aprovecharlas como una herramienta para sostener el clima socioemocional positivo en el grupo. Llevarlas a cabo ellas como maestras de grupo y preparar los momentos de cambio.</p> <p>Grupo Completo: Realizar más actividades de Grupo Completo, planificarlas, tener preparada la música y algunos accesorios para realizarlos. Recordamos juntas varias estrategias que habíamos revisado en el taller de capacitación del mes de agosto.</p>
Interacción Adulto-niño	<p>Condicionar el comportamiento de los niños a la obtención de un “premio” a menudo resulta contraproducente. Noté que la promesa de ofrecer <i>stickers</i> si se portaban bien en el momento del homenaje o poder llevar juguete el día</p>	<p>Reconocimiento vs. Elogio. - Ofrecí un taller a las maestras en el que reflexionamos sobre la práctica tan arraigada del premio, elogio y recompensa. Presenté las posibilidades de introducir el alentar el trabajo de los niños a partir de describir</p>

	<p>viernes, provocaba por parte de “Martin” la actitud de desafío ante la autoridad.</p>	<p>y reconocer sus esfuerzos a través de una conversación. Poco a poco lo fueron introduciendo. Les sugerí planificar a quién observar en el Período de Trabajo para que se fueran fortaleciendo en el uso del reconocimiento.</p> <p>Esto me llevó a plantear un taller con las maestras en el que reflexionamos sobre la trascendencia de la motivación intrínseca y los efectos negativos a largo plazo de la motivación extrínseca.</p>
<p>Planificación-Evaluación</p>	<p>Diseñar actividades a partir de los intereses de los niños ya resultaba sencillo para las maestras. Lo que representaba un reto era detectar sus necesidades, el nivel de desarrollo próximo al que requieren invitar al niño.</p>	<p>Trabajar en equipo y reunirse para hacer la planificación de la semana, les permitió intercambiar puntos de vista sobre lo que observaban de los niños. Tener anécdotas y compartirlas también les ayudaba a contar con evidencias para tomar ideas y diseñar actividades.</p> <p>Conocer más acerca de los procesos de construcción de número y del sistema de representación de la lengua escrita, fue un área de oportunidad que detectamos para que tuvieran más ideas acerca de cómo favorecer procesos de aprendizaje en los niños que les permitieran pasar de un nivel a otro. Les facilité material de lectura.</p> <p>Reto: Juntarse como equipo a planificar la semana. Tomar anécdotas todos los días.</p>

Poco después de la primera aplicación de este PQA leo en su diario:

(DD) 09/11/16

-Hicimos modificación en el salón. Se ve mucho más amplio y está más práctico para usar el piso y sentarnos en círculo en éste-.

Ante este comentario anoto la importancia de ver el ambiente del salón como algo vivo y dinámico que puede ir cambiando según las necesidades e intereses de los niños. La importancia de observar lo que demanda el grupo. Me valgo de esta nota para distinguir cómo en HighScope se habla de ambiente de aprendizaje más que de aula o salón. Se refiere a una noción de aprovechar el espacio para construir un “escenario” donde se dé lugar al aprendizaje. En el manual lo describen de esta manera:

“Los niños pequeños necesitan espacio para usar materiales, crear y solucionar problemas, espacio para trasladarse, moverse, hablar con libertad sobre lo que hacen; espacio para trabajar solos y con otros; espacio para guardar sus pertenencias y exhibir sus inventos, y espacio para que se unan a ellos los adultos que apoyan sus propósitos en intereses”. (Hohmann, Weikart, 2010 p: 111)

Días después identifico un comentario en su diario en el que puedo apreciar cómo toma decisiones y va haciendo uso de los componentes del currículo de HighScope:

(DD) 24/11/16

-Sigue funcionando muy bien los dos equipos para decir el plan. Me funciona empezar el día diciendo como queremos estar y recordar que vamos a seguir la rutina-.

Destaco en estas notas la palabra “me funciona” deja ver cómo “Dona” se va sintiendo más dueña del proceso del grupo y se anima a tomar decisiones que poner a prueba y observa qué sucede. Esta es la clave para comprender el Modelo Educativo de HighScope. Las maestras gestionan el uso del tiempo, del espacio, diseñan las actividades y ellas se van a dar cuenta por sí mismas si lo están haciendo de manera apropiada o no. Esta es la gran diferencia del enfoque de HighScope con otros modelos. En HighScope, las maestras son responsables del impacto que tienen las prácticas educativas en los niños. Es común que, desde otro enfoque más tradicional, la maestra atribuya el éxito o fracaso de lo que ocurre en su grupo a las condiciones externas al aula: ambiente familiar, características el niño, etc.

Sobre la solución de conflictos encuentro en el diario anotaciones que me invitan a hacer reflexiones al respecto:

(DD) 08/11/16

-En el momento de salir al exterior, “David” pateó a “Manuel” porque se tropezó con su pie y le dice “¡Tonto Manuel fue tu culpa!” lo abordé y se disculpó con “Manuel”, pero más al rato, ya no alcancé a escuchar si algo había pasado, sólo estaba observando y pateó a “Felicitas”, pasamos un momento al salón y rápido me dijo “le voy a pedir una disculpa”, aun así nos quedamos en el salón y conversamos acerca de lo ocurrido, lo hablamos bien pero aun así siento a “David” muy inmaduro en la solución de conflictos. Su primera reacción es golpear y ni lo agreden ni nada-.

En este comentario escrito pude identificar varias necesidades de capacitación. En el manejo de la metodología de “Los Seis pasos para la solución de conflictos” (Evans, 2003) es importante generar la posibilidad de diálogo con los involucrados, evitar tomar partido y permitir que el proceso de aprendizaje ocurra. Si intervenimos tratando de que “reflexionen” y motivamos a que pidan disculpas, lo vuelven una conducta mecánica y se revierte el resultado. Veo necesario retomar el tema y trabajarlo en la sesión de Consejo Técnico como un taller de capacitación. Encuentro muy enriquecedor que los talleres que proponga sean resultado de una necesidad que se detecta. Ofrecí el taller a las maestras del colegio donde trabajamos “Dona” y yo y aprovecho los ejemplos que tomo directamente del diario de “Dona”. Para todos los maestros participantes, y también para “Dona”, es muy significativa la experiencia puesto que compartimos el contexto. Así, podemos superar el comentario a nivel de anécdota sobre lo que ocurre con los niños y lo podemos llevar a otro nivel de reflexión, uno en el que pueden contrastar lo que observan en su práctica con lo que proponen los expertos.

El viernes 25 de noviembre del 2016, aprovechando que tenía sesión de Consejo Técnico y no irían los niños a la escuela, planifiqué llevar a cabo dos talleres. Uno, como lo mencioné que me pareció necesario, sobre todo para las que recién se incorporaban, fue sobre la metodología de los “Los Seis pasos para la solución de conflictos” (Evans, 2003) al que nombré “Solución de conflictos”. El segundo taller que me pareció importante lo titulé “El edificio de la personalidad” y tenía que ver

con reforzar la importancia de los primeros años. Presento sus objetivos y contenidos y las agendas se pueden ver en el anexo.

Taller 6

“Solución de Conflictos”

Objetivos:

- Concebir el conflicto como una oportunidad para aprender
- Comprender que los niños aprenden a relacionarse
- Comprender el desarrollo de habilidades socioemocionales
- Identificar diferentes maneras de abordar el conflicto

Contenidos:

- Los Seis pasos para la solución de conflictos
- El papel del mediador
- Empatía

Taller 7

“El edificio de la personalidad”

Objetivos:

- Conocer las etapas de desarrollo en la infancia temprana
- Conocer la importancia y trascendencia de los primeros años
- Conocer el concepto de Resiliencia

Contenidos:

- Etapas de desarrollo según Freud
- Etapas de desarrollo según Erik Erikson
- Etapas de desarrollo según Piaget
- Concepto de andamiaje

Noté que estos talleres provocaron un impacto en las maestras porque tocan una parte de la historia personal de cada una. Al trabajar con niños pequeños, las educadoras se confrontan con sus propios referentes sobre el cuidado, la crianza, la relación con sus padres, etc. Es importante dar un espacio de reflexión sobre esto y considerar que en la medida que valoren la importancia que tuvo en su historia será la importancia que le atribuyan a la educación que ofrecen a sus estudiantes.

Así como recolecté suficientes evidencias que me ayudaron a justificar la necesidad de ofrecer el taller de “Solución de Conflictos”, me pareció necesario ofrecer otro sobre “Reconocimiento vs. Elogio”. El quinto de los elementos de apoyo que tenemos para crear interacciones con los niños que apoyen la construcción de su identidad, fortalezcan su autoestima y desarrollen confianza y seguridad en sí mismos.

Este taller lo llevamos a cabo en las instalaciones de Emmanuel Mounier, participaron todas las docentes y lo llevamos a cabo en una de nuestras reuniones semanales de Consejo Técnico. (BC)

Taller 8

“Reconocimiento vs. Elogio”

Objetivos:

- Argumentar sobre las implicaciones negativas del premio y elogio.
- Identificar las frases de reconocimiento como alternativa frente al elogio.
- Explicar los beneficios de usar el Reconocimiento.
- Identificar las Estrategias de Reconocimiento y cómo usarlas con el grupo de niños.

Contenidos:

- Identificar en qué situaciones hacemos uso del elogio
- Conocer las implicaciones negativas de usar el elogio en exceso
- Estrategias para favorecer el Reconocimiento

Tomé este taller tal cual de las agendas que diseñaron las capacitadoras de la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope. En julio del 2016, pude asistir a Míchigan para participar en un proceso de tutoría con Shannon Lockhart, especialista en educación temprana. Shannon estuvo como maestra en el Centro de Demostración de HighScope y actualmente trabaja en el área de capacitación, investigación y difusión del Currículo de HighScope en la Fundación. Esa experiencia que duró dos semanas fue de gran impacto para mi formación como capacitadora. Volví a experimentar el Curso de Capacitadoras desde la perspectiva

de la capacitadora. Conocí sus agendas y pude tener un gran intercambio a propósito de cómo capacitamos a las maestras en México y cómo lo hacen en Michigan. Fue interesante para mí seguir una agenda que no había diseñado yo y en la que pude apreciar la consistencia de la metodología de los talleres.

Este taller lo realizamos un día entre semana, nos dimos el tiempo porque consideré necesario reforzar este aspecto (BC) y participaron las maestras de preescolar, primaria y secundaria.

Poco después del taller leo en su diario:

(DD) 17/01/16

-En la bienvenida utilizamos el pizarrón de mensajes dándole seguimiento a una actividad que hicieron ayer, todos interesados y en silencio. En el plan y repaso reconocí a “David”, describí lo que observaba y lo dije en voz alta “David está sentado y escuchando, me gusta lo que veo porque observo que sus compañeros están a gusto con él-.

Encuentro en su diario una nota que me anima a pensar en una organización del trabajo en equipo en la que puedan aprender unas maestras de otras. “Dona” escribe:

(DD) 03/02/17

-No cabe duda que lo que dice el refrán “el que enseña aprende dos veces” es cierto. “Natalia” mi compañera realizó la actividad de grupo pequeño y yo la observaba, tomé nota y me di cuenta que en mis observaciones a lo que ella hacía podía aportar el doble, se me ocurren más ideas cuando lo hacemos juntas-.

Este comentario me confirma en cómo se puede favorecer el aprendizaje entre pares, y las invito a realizar su planificación semanal juntas y a observarse entre ellas más seguido.

06/02/16

Escribe en su diario que le emocionó observar a “Alicia” “leer un cuento” a sus compañeros a la hora de la salida. Se dio cuenta que lo hacía imitándola y anota: “qué importante somos para los niños, somos un modelo a seguir”.

Este testimonio de “Dona” a mí también me entusiasma y me hace pensar que va por un buen camino en su proceso de aprendizaje. Me gusta mucho cómo toma conciencia del impacto de su persona en la formación de los niños en sus primeros años.

En otro registro de observación que realicé y a partir del diálogo de retroalimentación que tuvimos, “Dona” cayó en cuenta que llama en varias ocasiones la atención a “Martín”. Me pregunta cómo puede cambiar su relación con él o redireccionarla. “Dona” notaba que ignorar su comportamiento a veces resultaba, pero otras no. La invité a leer las estrategias de interacción adulto-niño que aparecen en el manual (Hohmann, Weikart, 2010, p: 66) y que se enfocara en su relación con él para llevar a cabo estas estrategias. “Martín” tendía a caer en conductas desafiantes y si ella le ofrecía atención de manera positiva podría ir cambiando poco a poco. Al romper el ciclo de interacción negativa y enfocarse en brindar interacciones positivas de seguimiento, “Martín” aprendería a obtener atención de manera positiva. La estrategia en concreto consistía en que por cada acción negativa ella ofreciera cuatro positivas. (Evans, 2014) De esta manera, el niño se iba a sentir atendido por sí mismo, no por la conducta negativa o corrección que le hubieran hecho. La interacción positiva podía ser:

- a) Reconocer al niño imitando sus acciones
- b) Describir lo que hace
- c) Jugar como socio
- d) Involucrarse en alguna conversación

En la lectura de su diario, y lo que pude observar en el grupo, noté como “Dona” incorporó estas estrategias cuando “Israel”, otro niño, que presentaba también conductas desafiantes como “Martín”, se integró al colegio avanzado el ciclo escolar. “Dona” demuestra con creces sus aprendizajes. Me llamó la atención incluso que estuvo a favor de que se incorporara al grupo a pesar de que ya estaba muy avanzado el ciclo escolar. Escuchó la historia del niño a través de sus padres. “Israel” había tenido una experiencia negativa y frustrante en la escuela anterior. Ellos piensan que su hijo es inteligente pero que se le dificulta respetar reglas y

hacer tareas. Como en otros casos que hemos atendido, notamos que “Israel” es un niño con aptitudes sobresalientes y que requiere de mayor actividad. “Dona” es quien argumenta la importancia de que se incorpore y que pueda tener una mejor experiencia.

La manera en la que “Dona” recibió a este niño, me hizo darme cuenta de grandes avances en “Dona”. Comprendió cómo hacer frente a este tipo de comportamiento. Evitó “engancharse” o tomarlo como una afrenta personal, hizo empatía con el niño, atendió su necesidad y el niño logró ir con gusto a la escuela. Los padres reportaron de inmediato que notaron un cambio sorprendente en la actitud el niño hacia la escuela y el aprendizaje. Escribe en su diario:

(DD) 20/02/17

-Le mostré a “Israel” el salón y noté cómo se fijó en las etiquetas para guardar el material cuando tocaba. Tiene interés en leer. También usaba los moldes de las letras y él mismo proponía jugar a sopa de letras y formar palabras. En el período de refrigerio me dijo “¡Ay me siento como en mi casa! -.

“Dona” se va sensibilizando a las necesidades y estilos diferentes de los niños. Su expectativa de determinado comportamiento se va abriendo y valora la posibilidad de brindar una experiencia alternativa a quienes lo requieren. Relata en su diario:

(DD) 03/03/17

-No sé por qué los directores me dicen que “Israel” es hiperactivo-oposicionista-desafiante...yo lo veo feliz aquí-.

Al día siguiente relata cómo “Israel” ante la instrucción de que había acabado el tiempo y era momento de guardar el material se siente frustrado y avienta todo el material.

“Dona” escribe:

-Se llevó tiempo el momento de contener a “Israel”, no me preocupa, tengo la intuición que no lo va a volver a hacer, que en nuestra conversación sí logró entender qué hacer cuando nos molestábamos-.

Ante esa descripción yo agregué en su diario un comentario: “Felicidades”. Me parece muy revelador cuando una maestra logra tener ese nivel de empatía con un

niño. Que “Dona” atendiera a “Israel” y lo tomara en sus brazos, lo ayudara a relajarse y lo escuchara, me hizo notar que asumió su comportamiento como un niño en proceso de desarrollo y que todavía está aprendiendo a autorregularse. “Israel” fue dando muestras de satisfacción y gusto por ir al colegio, los padres se manifestaban muy satisfechos y así se lo hacían saber a “Dona”.

(DD) 06/03/17

“Dona” cuenta:

-Israel” ya vino con su uniforme y al saludarme me ve con una cara como diciéndome “dime algo por mi uniforme”, le digo algo y me da un abrazo. En el período de bienvenida nos enseña un fantasma que hizo en su casa, lo hizo el fin de semana y dice “lo hice de mi plan y es para la decoración de la obra-.

Al leer esto, le escribo en su diario a “Dona” que vea los efectos tan positivos y rápidos que tiene la metodología de Plan-Trabajo-Repaso del currículo de HighScope en un niño con las características de “Israel”.

Los comentarios que anota “Dona” sobre “Israel” me llevan a reflexionar junto con ella cómo también los propios niños también nos enseñan. Ella agrega que se siente satisfecha de notar cambios muy favorables también en “David” y “Martín”, que observa que ya se regulan y se integran en la rutina de actividades. A lo que comento que se debe a la consistencia que ella ha mantenido.

Insisto en la importancia de un diario como un primer instrumento de intercambio y reflexión porque la maestra se expresa con libertad, se suelta y puede comentar lo que siente, no sólo lo que supone que debe decir.

El diario me permitió darme cuenta de cómo la intencionalidad de “Dona” como maestra fue variando a lo largo de su proceso de aprendizaje y acompañamiento.

Entre los registros de observación que apliqué en ese ciclo escolar, hay uno que nos brindó la posibilidad de generar varios acuerdos. Para ilustrar la manera en la que se lleva a cabo el diálogo a partir de lo que sucede, presento tal cual el registro de observación con la narrativa y las notas curriculares y más adelante cómo se dio el diálogo entre “Dona” y yo:

Observación / Retroalimentación

Niño observado	"Martín"		Período de la Rutina diaria	Grupo pequeño
Foco específico:	Apoyar a "Martín" para enfocar su atención e interés en el ICD que se haya planificado			
Fecha	30 mayo 2017	Tiempo: 12:05 a 12:50	Observador: Pilar Farrés	
Narrativa			Notas curriculares	
<p>Vienen entrando del exterior. Se forman antes de entrar. Les sugiere tomar agua. Va por el aparato del control del aire. Algunos niños me saludan.</p> <p>"Donde estamos "Fabiola" porque ya casi nos vamos". "Francis" pregunta por los vasos.</p> <p>"Martín", "David" e "Israel" se reúnen, toman material. "Dona" les pide que lo guarden.</p> <p>D: "Vamos a ver si "Memo" ya terminó. ¿Tienes sueño?, te entiendo".</p> <p>Ahí hay un vaso</p> <p>F: "Es de "Martín"</p> <p>D: "¿Te gustaría uno limpio? Ya les di tiempo para tomar agua".</p> <p>12:10 Se sientan en el piso. Preguntan qué vamos a hacer. "Dona" les dice: "si les pido que nos pongamos en medio círculo, ¿cómo nos acomodamos?" "Vente "Israel".</p> <p>I: "No puedo porque una parte de mi nave se descompuso".</p> <p>D: "Vamos a trabajar en algo que nos gusta mucho. ¿Cómo es un medio círculo"</p> <p>Niños: "Una D", "una luna"</p> <p>"Martín" está en un extremo y escucha.</p>			<p>¿Transición?</p> <p>Aire encendido</p> <p>¿Vasos con nombre?</p> <p>Empatía</p> <p>Tiempo, transición</p> <p>Comparte el control</p> <p>Escucha y da tiempo</p> <p>Asegura la atención disponiendo el espacio.</p> <p>Anticipar el cuidado con la rutina exhibida, se recargan en ésta... ¿cómo lo podrías resolver la próxima vez? ¿Línea?</p>	

<p>D: “Yo quisiera saber ¿quién conoce la palabra patrón?”</p> <p>“Alma”: “como verde – azul”</p> <p>“Martín”: “Esto nos parece semicírculo”</p> <p>“Alma”: “amarillo- rosa-amarillo”</p> <p>D: “Rojo-amarillo-blanco-rojo-amarillo-blanco”, qué bien se acuerdan.</p> <p>“Martín”: “¿cómo eran los patrones?”</p> <p>D: “Qué te parece si lo investigamos”</p> <p>“Martín”: “los hornos”</p> <p>D: “Voy a invitar a algunos de ustedes. ¿Qué les parece si nos formamos como un patrón?”</p> <p>“Israel”: Propone que lo hagan niño-niña, y así lo hacen. “Martín” se mantiene en su lugar.</p> <p>D: “¿Qué les parece si lo decimos en voz alta todos? Israel puedes venir”.</p> <p>I: “Voy a tomar agua y regreso”. No se vuelve a formar de inmediato, lo hace un momento después. “Martín” sigue en su lugar. Repiten en voz alta cómo están formados.</p> <p>D: “¿Qué pasó aquí?” (se recargan en la rutina exhibida) “Me preocupa la rutina, no se recarguen”.</p> <p>“Dona” vuelve a decir: “niño-niña-niño... ¡Wow quedó el patrón!”</p> <p>Pregunta: “¿De qué otra manera podemos hacer el patrón?”, agrega “con gestos”</p> <p>Un niño dice “enojado-feliz-enojado-feliz”, hacen gestos.</p> <p>Ahora Dona propone los movimientos: “de pie-agachado-de pie agachado”, pregunta: “¿Cómo lo podemos hacer más complejo?”</p> <p>“Martín”: “de pie-de pie-agachado-de pie-de pie-agachado...yo sí sé” Connie sigue los movimientos que dicta “Martín”, los demás se incorporan. “Dona” toma su planificación escrita</p>	<p>Inicio...noté claramente los tres momentos de tu planificación. Indaga conocimientos previos. “Alma”, la mayor del grupo, tiene claro lo que es un patrón. Es difícil para los demás poder representarlo mentalmente y decirlo.</p> <p>¿Cómo ayudaste al que aún no logra identificar el patrón a que lo haga?</p> <p>Observé que “Martín” lo identifica.</p> <p>En su desempeño pude observar que se enfocaba por momentos, (se salía y volvía). Se mantuvo en el lugar.</p> <p>Compartir el control</p> <p>Invitas a la participación</p> <p>Tomas en cuenta sus ideas</p> <p>“Martín” propone un patrón. Lo propone más complejo.</p>
---	---

<p>y escribe. Toma una anécdota de lo que propuso “Martín”.</p> <p>“Dona” pregunta: “¿de qué otra manera más difícil?”</p> <p>“Martín”: “Es más difícil: se va-se queda aquí-se va-se queda aquí”.</p> <p>Los niños deshacen la fila. “Alma” dice “maestra ¿lo podemos hacer con los cubos?” (los cubos son un material de ensamble que se llama <i>bufix</i>)</p> <p>12:26 D: “Sí. Vamos a la mesa a trabajar”. Le pide a “Israel” espacio para poner el material y las mesas.</p> <p>D: “Yo también había pensado en otra manera. En sus cuadernos dibujen cómo haríamos patrones con material de arte”.</p> <p>“Alma” toma los cubos y hace un patrón: rojo-blanco-rojo-blanco y se lo muestra a la maestra.</p> <p>“Martín”: “Maestra, mira mi patrón se está cayendo. Toma una fila de cubos y hace una hilera. No veo que siga un patrón. Le muestra su torre y le dice que uno está rojo. Menciona verde-naranja-negro-verde-naranja-negro, lo dice, pero en la mano él sigue haciendo una hilera sin seguir un patrón. Toma cada cubo y se lo pone en los dedos de su mano.</p> <p>D: “¿Qué les parece si hacen un patrón de sus colores favoritos?”</p> <p>Los niños siguen involucrados con el material que tienen en sus manos. “Natalia” le hace preguntas y comentarios a “Memo”.</p> <p>Dona toma el material en sus manos y dice: “ahora vamos a dibujar el patrón en su cuaderno, ¿qué dije “Alma?”</p> <p>“Alma” repite.</p>	<p>Presentas un desafío: “¿te siguieron los niños en que era más difícil?”</p> <p>Propone “Alma”, “¿es lo que pensabas sugerir?”</p> <p>Intermedio: Identifico la parte media de la planificación de tu grupo pequeño. “¿Qué preguntas pueden ayudar a que reflexionen sobre lo que están haciendo?”</p> <p>Incorporas una pregunta que atrae su atención.</p> <p>Tomas el material e imitas las acciones de los niños.</p> <p>Cierre: Veo la parte final de tu planificación, que registren lo que hicieron en su cuaderno.</p>
---	--

<p>D: “David”, si ya tienes un patrón puedes ir por tu libreta. “Andrea”, “Francis”, “Connie” van por sus cuadernos. “Martín” sigue construyendo una torre muy larga.</p> <p>“David” me muestra los cubos y me dice “mira esta es mi familia”.</p> <p>“Martín” toma todos los cubos y ahora los separa. Los vuelve a ensamblar y ahora forma un patrón: rojo-amarillo-rojo-amarillo y va por su cuaderno. Lo abre. Veo que se fija en la página que sigue. Busca crayolas y se pone a dibujar. Toma los 2 colores: rojo y amarillo y dibuja bolitas, dice “Maestra no sé hacer cuadrados”.</p> <p>“David” se queja de que “Francis” le empuja su cuaderno. “Connie” viene y me enseña su cuaderno. “Martín” vuelve a tomar el material (12:41) y vuelve a hacer su patrón rojo-amarillo-rojo.</p> <p>D: “¿Qué tal si escribes la palabra patrón?”</p> <p>Les pide que guarden el material y tomen su libro de “Cantos y garabatos” (12:47)</p>	<p>“Martín” logra registrar en su cuaderno lo que hizo con el material</p> <p>¿Tienes presente los diferentes niveles que puede presentar el niño al tratar de hacer un patrón? ¿Para qué te serviría tenerlos presente en tu planificación?</p> <p>¿Dos mesas?</p> <p>¿” Natalia” conocía la planificación?</p> <p>¿De qué manera apoyarla para que sus preguntas vayan más orientadas?</p> <p>ACUERDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pilar, la directora, se compromete a darme la carpeta que describe los diferentes niveles de desarrollo por cada Indicador Clave de Desarrollo. • Yo me comprometo en nivel inicial y medio más acompañamiento, foco.
--	--

Diálogo entre “Dona” y Pilar:

P: Voy a leer lo que registré. Si algo te llama la atención dime y me detengo para subrayarlo. Podrás notar que yo ya tengo algunas anotaciones y quizá también si algo me llama la atención lo voy a subrayar.

D: Sí, está bien. Estoy sorprendida de que “Martín” participó mejor de lo que esperaba, pero tengo ganas de escuchar qué registró para ver qué pasó.

P: Sí, ya lo verás, te sorprenderás y después platicaremos para preguntarnos qué fue lo que pasó con él. Me gustaría que al finalizar anotemos algunos acuerdos que podamos dar seguimiento. Los podemos anotar aquí mismo y así nos los quedamos ambas. (Las hojas del registro se desprenden y tienen papel copia).

Leo el registro, me detengo, “Dona” me pide que siga. Le hago ver que fue un gran acierto comenzar la reflexión del patrón con movimientos físicos. Seguí leyendo.

Al terminar de leer, le comento las fortalezas que observé en la realización de su grupo pequeño:

- Mantuviste un tono de voz conversacional, hacías contacto visual, tenías una actividad que previamente diseñaste y en la que pude ver claramente un inicio, intermedio y cierre.
- Me gusta mucho cómo invitas a los niños a pensar. Imitaste sus acciones y eso los alienta, los hace sentir confianza.
- Me encantó ver muchas capacidades y habilidades en “Martín”. Me sorprendió su interés y concentración en la actividad. Pienso que encontraste un Indicador Clave de Desarrollo que está en su rango de interés y posibilidad, creo incluso que se dio cuenta del propósito que animaba tu actividad y estuvo en sintonía contigo.

“Dona” aprecia lo que le comento. Agrega que para ella es lo que necesita hacer porque es lo que mejor le funciona. Enfatizo en que es de reconocerle su disciplina para desarrollar la planificación y que, además, el tono de voz, la calma, la capacidad de escuchar a los niños que muestra es algo que ha ido desarrollando cada vez más y que favorece bastante para el logro de un clima de desarrollo socioemocional positivo.

Seguí leyendo y ahora me fui punto por punto a las notas curriculares. Como puede apreciarse en el registro, hay una relación entre lo que observé y lo que le comenté. Rescato lo que comentó “Dona”:

D: “Pedí que observara a “Martín” porque generalmente sale con otra cosa que no tiene nada que ver con lo que propuse como Indicadores Clave de Desarrollo y a veces se me hace desgastante tener que encontrar la manera de volver a meterlo en lo que estamos haciendo”.

P: “¿Y de qué te diste cuenta ahora?”

D: “De que estuvo interesado... ¿o fui yo?”

P: “¿A qué te refieres?”

D: “A que como sabía que iba a venir usted me esmeré en poner atención en el Indicador Clave de Desarrollo de la actividad. Todo el tiempo lo tuve presente. Y sí había planeado lo de hacer los movimientos, pero cuando “Martín” me siguió no lo podía creer, pero me hace sentido porque como es tan inquieto y ocurrente eso lo atrajo. Hubiera sido un fracaso si hubiera empezado la actividad haciendo patrones directamente con los bufix”.

P: “Claro, yo imaginé en un momento que eso ibas a hacer, pero me sorprendió que te lo propuso “Alma” y ya no supe si era con los bufix que lo ibas a hacer o con otra cosa. Y coincido contigo, “Martín” es quinesésico, entre más sentidos involucres en las actividades que realices más interesado va a estar”.

D: “Lo que pasa es que cuando usan los bufix para armar algo mientras juegan con ellos en el momento de hacer su plan, yo a veces les pregunto si notan que hay un patrón o incluso les enseño cómo hacer uno, hoy me llamó la atención ver que sí toman en cuenta lo que les digo y lo siguen usando”.

P: “Es importante tener presente que fue Alma y es la más grande”.

D: “Sí, a veces me sucede que Alma es la que más me sigue por ser la más grande y no sé cómo hacer para que el grupo pequeño les interese a los más chicos y sobre todo que aprendan también. Sé que van a aprender, simplemente por ver lo que hace “Alma” pero de todas maneras... no sé...”

P: “Te voy a mostrar lo que hay más reciente en el currículo de HighScope que tiene que ver justo con lo que te preocupa. Es un formato de planificación que te permite

anticipar los diferentes niveles de desarrollo a los que te puedes enfrentar. Es decir, incluye nivel inicial, medio y avanzado para que, en la parte intermedia de tu planificación, agregues posibles diversas respuestas de los niños y preguntas que tú puedas hacer. Además, hay en el nuevo manual, una descripción de estos niveles por cada Indicador Clave de Desarrollo. Se me ocurre que podemos hacer un material más accesible para que lo tengas a la mano y lo puedas consultar al momento de hacer tu planificación”.

D: “Entonces eso es lo que anotamos como acuerdo, que usted me va a dar ese material y que yo voy a poner más atención en los diferentes niveles”.

A grandes rasgos en esto consistió el diálogo. Es importante comenzar por las fortalezas y después, la propia lectura y las notas curriculares le van mostrando a la maestra cuáles son sus áreas de oportunidad. He observado que cuando el interés de observación está en un niño, que generalmente les representa alguna dificultad, el propio niño se vuelve “el puente” para ir más lejos. Es decir, lo que registro sobre el niño le enseña algo sobre sí misma. Como en este caso. “Dona” tenía preocupación porque “Martín” se mantuviera enfocado en el ICD que ella planificara como foco de la actividad y lo que descubre es: si ella tiene claro el ICD, ella misma tiene la herramienta para mantener el interés de los niños.

El diálogo de retroalimentación de esta observación fue muy importante en tanto valoré que “Dona” ya estaba lista para incorporar a sus planificaciones un formato más minucioso. Ya podía identificar con claridad diferentes niveles de participación de su grupo, no sólo por temperamento sino por nivel de desarrollo. Le presenté un material que aún no se traduce al español y que es la última edición del Manual de “La educación de los niños pequeños” el cual incluye sugerencias de cómo intervenir diferenciando el nivel: inicial, intermedio y avanzado. Son sugerencias sobre cómo brindar andamiaje para apoyar al niño a pasar al siguiente nivel. (Epstein y Hohmann, 2012).

Instrumento Evaluación del Desempeño

El otro instrumento que recojo para fines de este estudio y que también ilustra la manera en que “Dona” se apropió del currículo de HighScope, es una rúbrica de “Evaluación del Desempeño” que diseñé con la finalidad de comparar cómo se evaluaba la maestra y cómo lo hacía yo como directora. Tomé en cuenta también las categorías relacionadas con la implementación del currículo de HighScope (ver anexo). Lo interesante es poder comparar los resultados que presenta en un ciclo escolar y en otro con respecto a la coincidencia de los resultados. Lo que tomo en cuenta para comparar es el nivel de concordancia que logramos en la manera en que cada una respondimos a las diferentes preguntas del cuestionario. Interpreto que, a mayor coincidencia en la manera de responder, mejores condiciones de diálogo y sintonía entre ambas. Es decir, asumo que logramos concebir de la misma manera las diferentes categorías y que pudimos tomar como referencia lo que el currículo de HighScope señala. En la primera vez puede notarse que “Dona” y yo no coincidíamos porque lo que era “consistente” para “Dona” para mí no lo era. Yo lo veía desde la perspectiva de la calidad de la implementación del currículo de HighScope y ella en ese entonces lo asumía solamente como sentido de responsabilidad o cumplimiento de sus obligaciones. Este instrumento fue una herramienta que facilitó la creación del andamiaje en la interacción entre Dona y yo como capacitadora.

Resultados del Instrumento “Evaluación del desempeño”

Presento los resultados de las respuestas que se obtuvieron en febrero 2016 y febrero 2017 sobre los cuatro componentes de la Rueda del Aprendizaje de HighScope. Hago notar cuando ambas, “Dona” y Pilar pusimos la misma respuesta con una “M” y anoto lo que ella puso con una “D” y lo que yo puse con una “P” para hacer notar cuando nuestra respuesta es diferente.

- C: Consistentemente
- F: Frecuentemente
- O: Ocasionalmente
- NO: No se ha observado

COMPONENTES DEL CURRÍCULO	Febrero 2016				Febrero 2017			
	C	F	O	NO	C	F	O	NO
ARREGLO DEL SALÓN								
Colabora en las tareas de limpieza	M				P	D		
Involucra a los niños en las tareas de limpieza	M				M			
Mantiene ordenado el salón		M			M			
Usa diferentes formas de acomodo del salón según se requiera		P	D		D	P		
Mantiene delimitadas las áreas de trabajo	M				M			
Tiene etiquetado el salón		P	D		D	P		

Cuenta con un espacio ordenado de almacenamiento		M				D	P		
Solicita ayuda para mejorar las condiciones del salón de clase		P	D				P	D	
Toma iniciativas para mejorar las condiciones del salón de clase		P		D			P	D	
Involucra a los niños en el cuidado del material	D	P				M			
Procura el material (lo guarda y conserva en buen estado)	D	P				M			
Solicita el material con tiempo suficiente	M					M			
Elabora material		P	D				D	P	
RUTINA DIARIA									
Inicia puntual el día con los niños	D		P			M			
Realiza transición entre una actividad y otra	M						D	P	
Colabora con los maestros de talleres semanales	M					M			
Participa en el lunch comiendo junto con los niños	M					M			
Participa en los juegos del exterior con los niños	D		P			M			
Participa en eventos y convivencia con los niños y padres proponiendo ideas y fomentando el interés en los niños.	M					M			
Participa en el homenaje involucrando a sus estudiantes	D	P				M			
Da la bienvenida y despedida a los niños y niñas en la puerta	D	P				M			
INTERACCIÓN ADULTO – NIÑO									
Platica con los niños	M								
Diseña actividades que incluyen preguntas para los niños	M								
Sirve de mediador en la solución de conflictos	D	P				M			
Observa a los niños (as)	M					M			
Se da tiempo para atender individualmente a los niños	M					M			
Ofrece reconocimiento y retroalimentación positiva a los niños en lugar de elogio o castigo	D	P				M			
Mantiene un nivel de interés acorde a las posibilidades de los niños	D	P				P	D		
Presenta materiales y hace actividades significativas	M					P	D		
Dialoga con los niños durante los grupos pequeños	M					M			
PLANIFICACIÓN – EVALUACIÓN	C	F	O	NO		C	F	O	NO
Tiene la lista de asistencia al día	M					M			
Toma anécdotas	M					M			
Toma anécdotas y con base en éstas diseña actividades	D	P				M			
Toma anécdotas y las clasifica y ubica en el COR	P	D				M			
Archiva los productos de los niños con fecha en su portafolio de evidencias	D	P				M			
Toma notas en su diario que reportan sus avances, reflexiones y aprendizajes sobre su práctica docente	D	P				M			
Diseña materiales para que manipulen los niños	D	P				D	P		
Planifica sus grupos pequeños y lo demuestra en sus planificaciones escritas que presenta cada semana	M					M			
Organiza grupos pequeños de acuerdo a diferentes áreas de contenido y necesidades	D	P				D	P		
Observa lo que hacen los niños durante los grupos pequeños e imita sus acciones	D	P				M			
Planifica en tres tiempos sus grupos pequeños: inicio-intermedio-cierre	M					M			
Toma nota de los que sucede en sus actividades para mejorarlas	D	P				M			

El aprendizaje que retomo de haber aplicado este instrumento, es que el procedimiento que sigue permite que haya un mecanismo que facilita un diálogo profundo. Al responder cada quien por su parte y confrontar posteriormente las respuestas, se puede apreciar cómo cada una percibe lo que se está evaluando, no sólo se puede hablar del desempeño sino de lo que se considera importante para que haya un buen desempeño. Es una manera de poner en común los criterios de calidad. Y una vez más, la posibilidad de construir de manera conjunta el concepto de calidad puesto que no es fácil comprender lo que significa calidad para un preescolar que apuesta por un enfoque constructivista.

En la experiencia de aplicar el instrumento que tuve con “Dona” en un ciclo escolar y el siguiente, destaco que en el segundo tuvimos más coincidencias porque ya teníamos un lenguaje común, compartíamos la misma manera de ver cada uno de los componentes. El diálogo que se pudo dar a partir de este instrumento lo encuentro valioso y útil. Me dio pauta para saber cómo acompañar el proceso de “Dona”.

Para acercarme al final del estudio de caso, presento a continuación el cuadro resumen donde aparecen las calificaciones que obtuvo “Dona” en la primera aplicación del PQA, en octubre 2016 y la de junio de 2017 y las reflexiones que me provocaron los resultados.

Cabe destacar que utilicé este instrumento para fines de capacitación. Si lo hubiera usado para acreditar el colegio o certificar a la maestra, hubiera sido necesario invitar a otra capacitadora a hacerlo.

El PQA como se explicó anteriormente, retrata lo que ocurre el día que se aplica en específico. Es como tomar una fotografía. Se presenta el primero que se aplicó como anexo y también una parte del registro de observación.

También me parece importante subrayar que esta eran la cuarta y quinta ocasión en que aplicaba el instrumento. Considero que aún me falta aprender más sobre su aplicación. Conforme lo he aplicado, me doy cuenta que la agudeza para interpretar

cada rubro se va afinando porque cada vez asimilo más el contenido el PQA. Cada nivel describe lo que es posible encontrar en un aula, y en ocasiones se puede estar en medio de un nivel y otro, entonces se debe poner la calificación más baja, de manera deseable, para invitar a la maestra a dar más. Sin embargo, este criterio lo tengo claro ahora. Es posible que algunas de las calificaciones les ofrecí un puntaje más alto del que debía. Sin embargo, dejo los puntajes tal y como los puse puesto que esos resultados fueron los que compartí con “Dona”.

Análisis comparativo de la aplicación del PQA

Categoría	Octubre 2016	Junio 2017
I. AMBIENTE DE APRENDIZAJE		
A. Ambiente seguro y saludable.	3	3
B. Áreas de interés definidas.	4	5
C. Áreas de interés ubicadas con lógica	1	5
D. Espacio exterior, equipo y materiales.	4	2
E. Organización y etiquetado de los materiales.	2	3
F. Materiales variados y de usos diversos.	3	3
G. Materiales suficientes.	3	3
H. Materiales relacionados con la diversidad.	3	3
I. Muestras de trabajo iniciado por los niños.	4	3
SUBTOTAL	27/9= 3	30/9=3.3

II. RUTINA DIARIA		
A. Rutina diaria consistente.	5	4
B. Períodos del día.	4	5
C. Tiempo adecuado para cada período del día.	4	5
D. Período de planificación del niño.	4	5
E. Período de actividades iniciadas por el niño.	5	5
F. Período de repaso del niño.	4	5
G. Período de grupo pequeño.	4	4
H. Período de grupo completo.	5	4
I. Elecciones durante los períodos de transición.	4	5
J. Período de limpieza con elecciones razonables.	3	4
K. Refrigerio u hora de la comida.	4	4
L. Período al aire libre.	3	4

SUBTOTAL	49/12=4.08	53/12=4.41
III. INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO		
A. Satisfacción de las necesidades físicas básicas.	5	5
B. Manejo de la separación del hogar.	4	5
C. Atmósfera cálida y de cuidado.	5	5
D. Apoyo para la comunicación del niño.	4	5
E. Apoyo a los niños que no hablan el idioma local.	NA	NA
F. Los adultos como compañeros de juego.	5	5
G. Estímulo para iniciativas de los niños.	4	4
H. Apoyo para aprender en períodos de grupo.	3	3
I. Oportunidades para la exploración del niño.	3	4
J. Reconocimiento de los esfuerzos del niño.	3	4
K. Estímulo de las interacciones con los compañeros.	4	3
L. Solución de los problemas de manera independiente.	4	4
M. Solución de conflictos.	4	4
SUBTOTAL	48/12=4	51/12=4.25
IV. PLANIFICACIÓN/EVALUACIÓN		
A. Modelo de currículo.	5	5
B. Enseñanza en equipo.	4	5
C. Registros completos del niño.	4	4
D. Toma de anécdotas por el personal.	4	5
E. Uso de un instrumento de observación/evaluación del niño.	5	5
SUBTOTAL	22/5= 4.4	24/5=4.8
PUNTAJE TOTAL DEL SALÓN DE CLASE	146	157
PUNTAJE PROMEDIO DEL SALÓN	3.87	4.19

Como puede observarse en el cuadro, la comparación ente una aplicación y otra demuestra que hubo un avance en la calidad de la implementación. Aunque algunos resultados no sufrieron ninguna variación y otros incluso, fueron más bajos en la segunda que en la primera.

Comienzo por explicar los avances. Pudieron lograrse resultados notoriamente más altos en las categorías del arreglo del salón, puesto que la primera ocasión el salón tenía un arreglo tradicional dentro de un espacio dividido en áreas, como se explicó anteriormente.

A partir de la escucha de los registros y de que decidieron hacer cambios en el arreglo del salón “Natalia” y “Dona”, pudieron comprobar por sí mismas la diferencia y tomaron varias iniciativas para enriquecer el ambiente y estar más acordes a los criterios que el currículo de HighScope propone.

Con respecto al manejo de la “Rutina diaria”, hubo una franca mejoría en el período de limpieza y el período de repaso. Anteriormente era común que le dedicaran muy poco tiempo a la limpieza y en varias ocasiones ellas, las maestras, eran quienes recogían la mayor parte del material. En la ocasión que apliqué el instrumento pude observar que los niños y niñas eran más autónomos y llevaban a su lugar el material. Aún no obtuvieron la calificación más alta en este aspecto porque puede mejorar aún más la distribución de los materiales y el etiquetado, lo cual facilitaría el reacomodo.

Asimismo, en la implementación de la rutina diaria se observó que se lleva a cabo la rutina tal cual se planificó y que ésta está exhibida. Los niños conocen los períodos y su secuencia. En el caso del periodo de grupo pequeño, observé tanto en octubre como en junio que todavía se puede profundizar más. Del mismo modo en el período de grupo completo. En la primera aplicación no lo tenía contemplado en la rutina diaria exhibida y no lo llevaron a cabo con todos los elementos. Posteriormente, lo hicieron con fluidez y los niños y niñas disfrutaron participar. Noto que tanto “Dona” como “Natalia” requieren dominar los Indicadores Clave de Desarrollo y comprender con mayor detalle los procesos de aprendizaje en el área de Matemáticas y Lengua escrita. Se puede imprimir de mayor intencionalidad su interacción con los niños y niñas para acompañar estos procesos de aprendizaje.

El área exterior en el mes de junio presentó problemas. Estaba en proceso de restauración y en ese momento lo que se observó hizo que bajara la calificación porque eran pocas las opciones de juego y no se observó a las maestras jugar con los niños y niñas en ese momento.

Este análisis nos enseñó mucho acerca del instrumento y considero que la diferencia en el nivel de implementación se irá notando conforme se aplique en cada ciclo escolar.

Para fines del presente, sólo tomo en consideración la aplicación que se hizo durante un mismo ciclo escolar. La principal lección que brinda, es que es deseable que otra capacitadora, ajena al proceso de formación de la maestra en cuestión, sea quien aplique el instrumento. Me costó mucho trabajo ser estricta para poner la respuesta que obedecía a lo ocurrido ese día. Quería responder conforme a lo que conozco de lo que he observado día con día.

Me pregunto hasta dónde es posible poner un 5. Tengo presente que la sugerencia que se nos hace a las capacitadoras es que es deseable mostrar a las maestras el nivel que sigue. Si se califica muy alto desde el principio, la maestra no puede observar con claridad sus áreas de oportunidad. El PQA se debe convertir en una herramienta de apoyo para facilitar el acompañamiento. Nosotros como equipo estamos aprendiendo a utilizarla. Lo que esperamos es que nos sirva como guía para la toma de decisiones y la definición del trayecto formativo que necesitamos seguir para mejorar la calidad de implementación del currículo de HighScope.

En cada ocasión, me tomé el tiempo para compartir los resultados con “Dona”. Lo que compartí fueron los registros de observación que tomé. Le pedí que tuviera con ella varios días el instrumento para que se familiarizara con los ítems y anotara qué calificación se pondría, en qué nivel se ubicaría. Cuando lo volvimos a comentar, ambas notamos que la diferencia entre lograr un nivel 3 y 5 radica en haber interiorizado ya de manera natural el cambio, hacerlo “la manera” de llevar a cabo el proceso educativo. Esta manera sólo puede convertirse en algo natural si se hace de manera consistente, lo cual exige de una toma de postura por parte de la maestra.

Posterior a la segunda aplicación del PQA ya casi culminaba el ciclo escolar. Para el ciclo escolar siguiente “Dona” tomó el “Diplomado sobre el currículo HighScope” lo que le permitió profundizar aún más a partir de la lectura, realización de ejercicios, participación en talleres y, además, contó con una compañera maestra de nuevo ingreso que se integró al Colegio a quien le modeló y enseñó cómo trabajar con el currículo HighScope. Estas experiencias ya no forman parte del presente estudio de caso. Interesa mencionarlo porque “Dona” se mantuvo interesada en continuar y

mejorar la calidad en la implementación del currículo de HighScope en nuestro colegio Emmanuel Mounier. Un gran atributo que tiene Dona, es que ella está convencida de la importancia de favorecer el desarrollo de los niños. Está consciente de la trascendencia de la formación del autoconcepto y autoestima de los niños. Su formación inicial como Psicóloga le ayudan bastante a congeniar con el enfoque de HighScope y a tener interés en aprender a implementarlo.

A continuación, en el último capítulo, presento las conclusiones más relevantes a las que me permitió llegar el estudio de caso. La primera intención es responder a las preguntas de investigación y los objetivos que me plantee lograr. Asimismo, el estudio me permite ofrecer algunas recomendaciones para la formación de maestros en ejercicio, especialmente aquéllos interesados en realizar innovación educativa e implementar un currículo constructivista como es el currículo de HighScope para preescolar.

Capítulo V. Conclusiones, lecciones aprendidas y recomendaciones.

El presente capítulo es el cierre de este estudio de caso. Además de dar respuesta a las preguntas de investigación y evaluar si se alcanzaron los objetivos planteados, pretendo ordenar reflexiones que distingo como lecciones aprendidas y recomendaciones.

Objetivos

Al inicio, presenté como reto llevar a la práctica un programa de innovación educativa que requiere maestros capacitados. El problema de investigación que me propuse analizar fue el de cómo formar maestros para este fin. La posibilidad de sistematizar esta experiencia y darle forma como estudio de caso, tuvo la intención de encontrar las estrategias más pertinentes para apoyar el proceso de acompañamiento que se le pueda brindar a una maestra que se capacita para implementar el currículo de HighScope.

En un recuento, puedo identificar tres tipos de estrategias:

- a) Estar como aprendiz en un aula con otra maestra más experimentada y capacitada en el currículo de HighScope para preescolar.
- b) Participar en talleres de capacitación introductorios y de seguimiento acerca del currículo de HighScope para preescolar.
- c) Participar en un proceso de acompañamiento sistemático: observación en aula, diálogo de retroalimentación, aplicación de instrumentos de evaluación del desempeño, diario de la maestra y aplicación de un PQA en dos momentos diferentes que permitieron hacer un análisis comparativo.

El estudio de caso presenta qué sucede con una maestra que trabaja en un jardín de niños privado, que utiliza el currículo de HighScope. Dicha maestra está en proceso de aprender cómo llevar a la práctica el currículo de HighScope y lograr cada vez más una mayor calidad en el nivel de implementación. Para este propósito,

se estableció una relación entre directora/capacitadora-maestra en la que se promovió el diálogo a través de diversas estrategias de intervención y acompañamiento que dieron soporte a su proceso de formación. Específicamente, se observó si estas estrategias funcionaron o no y cómo hicieron posible que la maestra se apropiara del currículo de HighScope y lo implementara en la práctica.

De acuerdo a los objetivos que presenté en un inicio, doy respuesta a cada uno:

- A. Explicar con resultados evidentes el impacto y relevancia que tiene el uso del instrumento de evaluación de la calidad de un programa (PQA, 2003) para fortalecer el proceso de formación de una maestra y apropiación del currículo de HighScope.

El resultado evidente que logré fue poder dar un puntaje como resultado de la aplicación del PQA, tanto en octubre del 2016 como en junio del 2017 porque en ambos momentos apliqué el instrumento de evaluación. No me cabe ninguna duda acerca de la utilidad que tiene el PQA como herramienta de capacitación y acompañamiento. Veo la necesidad de distinguir diferentes objetivos al utilizar el instrumento de evaluación según el contexto, la persona que lo aplique y el momento de la institución. Considero que todo centro educativo y maestra que pretenda acreditar un programa de acuerdo a los lineamientos de la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope, debe aplicar el PQA varias veces para lograr el puntaje que se requiere.

En el caso de “Dona” y “Natalia” lo que más me sorprendió de haber aplicado el PQA en octubre y los cambios que pude seguir observando posterior a este momento, fueron respecto al arreglo del salón. No creo que hubiera encontrado otra manera de hacerles saber las necesidades que había de cambio. Incluso, para ser honesta, yo no las veía tan claras como hasta el momento que hice la retroalimentación de la aplicación del PQA. En ese momento, juntas, notamos que “teníamos un salón tradicional dentro de uno de HighScope”. Y a partir de esa reflexión, las maestras movieron mesas, muebles, llevaron materiales, pusieron letreros, etiquetaron cajas y fue muy emocionante observar el dinamismo que cobró el ambiente de su aula. La confianza en los niños y en sí mismas que adquirieron con estos cambios y, que se notaba en la manera de compartir el control, fueron las

evidencias más notables. Por eso, lograron elevar los puntajes en la segunda aplicación del PQA en los rubros de:

- I. Arreglo del salón:
 - Áreas de interés definidas
 - Áreas ubicadas con lógica

- II. Rutina diaria
 - Tiempo adecuado para cada período del día
 - Período de planificación
 - Período de trabajo
 - Período de limpieza
 - Período de repaso

- III. Interacción adulto-niño
 - Apoyo para la comunicación del niño
 - Reconocimiento de los esfuerzos del niño

- IV. Planificación/Evaluación
 - Enseñanza en equipo
 - Toma de anécdotas por el personal

Respecto a la aplicación del PQA, me queda una gran interrogante acerca de la manera en que asigné los puntajes. Pienso que me hace falta más práctica en la aplicación del PQA para saber cuándo asignar un 4 o un 5. Me pregunto si empecé evaluando alto y entonces el nivel que decidí asignar en la segunda aplicación fue el 5. Creo que un acierto que tuve es que no les presenté a las maestras las calificaciones. Lo más relevante que veo en la ventaja de aplicar el PQA, es poder compartir la descripción de los niveles y poner un “espejo” entre lo que describe el instrumento y lo que la capacitadora recopila a través del registro de observación. Mirar hacia la calificación puede distraer el propósito formativo que puede tener el uso y aplicación del PQA. En nuestros diálogos hablamos acerca de los niveles. De la misma manera que lo hacemos cuando compartimos la información de la evaluación del niño con los padres de familia.

Encuentro que la riqueza de los niveles que presenta el PQA está en la propia descripción de los mismos. Mas lo que la capacitadora requiere devolver a las maestras no es la descripción del instrumento ni la calificación, sino la descripción detallada de su práctica que se pudo recoger a través del registro. Y esto es lo que hace la gran diferencia en el acompañamiento. Fueron muy significativos para nuestra relación como capacitadora-maestra y como directora, los diálogos que tuvimos a partir de la lectura de los registros de observación que utilicé para completar el PQA.

En repetidas ocasiones que quería decir a las maestras “cómo hacer algo”, sentía la frustración o impotencia de no encontrar la manera asertiva de comunicarlo porque lo recibían como una orden a seguir y no encontraba la manera de trazar un puente, o para decirlo desde el enfoque constructivista, de colocar un andamio para que la maestra notara dónde estaba y hacia dónde quería invitarla a moverse para hacer un cambio. Cuando leí en voz alta los registros que tomé, las maestras pudieron recrear mentalmente la escena de lo que sucedió en su salón, escucharon sus voces y la de sus estudiantes y cayeron en cuenta de qué sucedía, de qué faltaba y de qué podía estar inhibiendo ciertos procesos de aprendizaje. Ellas, por iniciativa, decidieron hacer los cambios. No lo hicieron por obtener un puntaje más alto, aunque eso sucedería por añadidura, sino porque se dieron cuenta de que podían mejorar su práctica.

Lo que hace muy interesante el acompañamiento a las maestras usando el PQA es que *el niño* como tal no aparece. Es decir, no es un instrumento enfocado hacia el rendimiento del niño, no mide más o menos avances en el proceso de aprendizaje y desarrollo del niño, para eso está el Registro de Observación del Niño. Sin embargo, la maestra va aprendiendo, junto con la directora y su equipo, que de lo que suceda con cada uno de los componentes que integra el PQA -que, además, son los mismos del currículo de HighScope-, dependerá el logro de los aprendizajes y desarrollo de los niños y niñas. Un programa de calidad necesariamente está ligado a la mejora de los resultados educativos. Y este es el gran desafío: que las maestras asuman la importancia de su rol. Que se vean a sí mismas como artífices

de la calidad, del ambiente de trabajo en sus aulas y que, de la intencionalidad de su intervención pedagógica, depende el nivel de logro en los procesos de aprendizaje y desarrollo en los niños y niñas.

El PQA tiene la virtud de ser congruente con el enfoque de HighScope. Al estar constituido por niveles de desarrollo, ofrece la visión del proceso, va más allá de dar un resultado. La noción de nivel de desarrollo que plantea la Epistemología Genética, me parece que ilustra la manera en la que el PQA se convierte para nosotras, las capacitadoras, en una herramienta a través de la cual podemos brindar andamiaje.

De acuerdo con el texto que aparece en el libro de Rolando García y Jean Piaget, "Psicogénesis e Historia de la Ciencia" (1982), la noción de nivel de desarrollo se explica como sigue:

"El poco interés general por los estadios del conocimiento proviene pues, sin lugar a duda, de la idea corriente según la cual el desarrollo de los conocimientos sería lineal, y cada etapa remplazaría así a la precedente, conservando ordinalmente algún vínculo con esta última, pero sin ninguna relación con las primeras.

En realidad, el proceso es muy diferente. En efecto, no sólo los estadios sucesivos de la construcción de las diferentes formas del saber son secuenciales -es decir, que cada uno es a la vez resultado de las posibilidades abiertas por el precedente y condición necesaria de la formación del siguiente-, sino, además, cada nuevo estadio comienza por una reorganización, a otro nivel, de las principales adquisiciones logradas en los precedentes. De aquí resulta una integración, hasta los estadios superiores, de ciertos vínculos cuya naturaleza no se explica sino a través de un análisis de los estadios elementales".

El PQA me reveló que hay un proceso de aprendizaje que sigue una maestra que implementa el currículo de HighScope. En numerosas ocasiones he escuchado que, por lo menos, implica tres años de capacitación poder aplicar el currículo de HighScope con todos los elementos y componentes que lo integran. Podía tener una idea general de cómo se podría presentar esa secuencia y tratar de esbozar etapas por las que puede transitar una maestra. Sin embargo, cuando elijo tomar en cuenta, como categorías de análisis, las cuatro categorías que tiene el PQA, que como he dicho anteriormente, son los cuatro componentes de la Rueda del

Aprendizaje de HighScope, caigo en cuenta que cada uno de los componentes representa procesos de aprendizaje de la práctica educativa que ocurren en paralelo. Es decir, al mismo tiempo, la maestra aprende a usar el espacio y a organizar su jornada de actividades (ambiente de aprendizaje y rutina diaria) a comunicarse con los niños (interacción adulto-niño) y a diseñar actividades que respondan a sus necesidades e intereses (evaluación-planificación).

La representación gráfica de La Rueda del Aprendizaje del currículo de HighScope, alude a la experiencia de la maestra en la que cada vez que “gira” la rueda, logra un mayor nivel de profundidad, y a la vez, puede comprender la interrelación entre los componentes, y, por tanto, tener mayor calidad en su práctica educativa. De ahí que la cita anterior de García y Piaget me haga sentido. Pude notar que, para que una maestra pueda pasar de un nivel 3 a un nivel 4 o 5, requiere de muchos conocimientos, experiencias, lecturas, conceptos, etc. Y el paso de un nivel a otro requiere de tiempo...no sólo el que transcurre en el calendario, sino, tiempo de decisiones, acciones, prácticas, ensayo-error, en una palabra, **acompañamiento**. El PQA es una guía para la capacitadora en su proceso de acompañamiento. Al tener la calificación de las diferentes categorías e indicadores, lo que realmente tiene la capacitadora es la imagen de la zona de desarrollo próximo, el nivel potencial al que puede avanzar la maestra. Cada nivel le arroja el punto de partida, aquél que como señalamos en el capítulo III, es el que puede alcanzar el aprendizaje de manera independiente. El nivel que sigue, es la meta hacia dónde va a acompañar la capacitadora a la maestra. Es de esperar que la maestra dé “saltos” y no sólo un paso de un número a otro. Es factible y deseable que avance hasta donde le sea posible. Lo que da confianza acerca de observar el proceso a través del PQA, es que lo que ocurra será auténtico. Se verá reflejado en la práctica y será la misma maestra la protagonista y autora del cambio.

En el PQA descubrí los niveles que requiere transitar una maestra. Me di cuenta que no se trata de una calificación que juzga una actuación, sino que es una herramienta que permite devolver a la maestra y a la capacitadora/directora lo que está sucediendo para que pueda comprender qué requiere hacer para ir más lejos.

Si después de haber aplicado un PQA se toman decisiones acerca de talleres, lecturas, observar vídeos y, sobre todo; si se continúa con la observación en aula y sus respectivos diálogos de retroalimentación, es muy probable que se avance a un siguiente nivel.

Alguna vez me pregunté por qué no aparecía el aprendizaje activo participativo como rubro a evaluar en el PQA. A lo largo de esta experiencia de formación con “Dona”, aprendí que el aprendizaje activo participativo atraviesa todos los componentes y, lo que posibilita el avance de un nivel a otro, es justamente la presencia del aprendizaje activo participativo. Una práctica de calidad implica aprendizaje activo participativo, y, éste, no se puede realizar si no cuenta con un espacio y tiempo que le den soporte y con un maestro en interacción con su grupo de estudiantes. Es así, como se va dando, paulatinamente, la integración de todos los componentes en la práctica. La maestra logra, poco a poco, la unión de los componentes como resultado de su proceso de apropiación del currículo HighScope.

Por último, para evaluar el logro de este objetivo agrego que es indispensable el rigor que se requiere para la toma de los registros de observación. Captar lo que dicen y hacen los niños y las maestras tal cual sucede, es una información indispensable para poder, posteriormente, entablar diálogos y reflexiones. Lo que me lleva a analizar el logro del siguiente objetivo.

- B. Comprender la importancia del proceso de observación/retroalimentación entendido como un proceso de diálogo y mejora continua para lograr una implementación del currículo de HighScope de calidad.

Sobre el logro de este objetivo, me siento muy satisfecha de la capacidad de registro que puedo lograr en la observación de la práctica en el aula. Es un momento en el que me enfoco en lo que sucede. Evito juzgar, interpretar y, sobre todo, asumo una actitud de espera, abierta a recibir lo que ocurra y registrarlo con la confianza que vamos a aprender de esta experiencia tanto la maestra como yo. Escribir, escuchar

y observar es lo que me dispongo a hacer por un período delimitado. Procuró hacer de inmediato las notas curriculares y también, mientras leo en voz alta a la maestra lo que registré, puedo encontrar algo que llame mi atención, entonces lo subrayo y escribo al margen derecho para después comentarlo.

La experiencia de observación/retroalimentación fue un elemento clave en el acompañamiento a “Dona”. Es un momento que inaugura un estilo de relación diferente. Es la posibilidad de dialogar en serio. El registro de observación abre un ambiente de escucha y respeto. De tomar a la maestra tal como es. Insisto, sin juicio ni calificación. Además, la manera de iniciar la conversación preguntando cómo se sintió, qué le llama la atención, genera un ambiente equitativo, en el que la capacitadora es observadora pero la maestra es protagonista. Ambas, están en la escena y tienen algo que decir. La capacidad de escucha se logra por el ambiente que se construye a partir del diálogo que se va a realizar entre la práctica educativa que se registró y lo que el currículo de HighScope ofrece como reflexión al respecto. Esta metodología que sugiere la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope para llevar a cabo el proceso de observación/retroalimentación es poderosa. Crea un ambiente de confianza y respeto que facilita el intercambio. Como lo señalé anteriormente, generalmente cuando la maestra acuerda con la capacitadora el foco de la observación se refiere a un niño, y entonces, el niño es el puente que permite entablar el diálogo. La maestra se anima a poner bajo la lupa lo que sucede con lo que le cuesta más trabajo. Y puede hacerlo. No se le va a evaluar por cómo lo supera sino se va a analizar junto con ella qué ocurre con el niño y con ella. La vulnerabilidad y humildad que va mostrando la maestra junto con la actitud abierta de la capacitadora, hacen del diálogo el andamio más seguro para pasar a otro nivel.

Puedo decir que esas experiencias de diálogo van haciendo posible una forma de conversar más profunda entre la capacitadora y la maestra. En el currículo de HighScope en el manual “La Educación de los niños pequeños” (Hohmann, Weikart, 2010 p. 93) presentan cuatro elementos para el trabajo diario en equipo:

- 1) Establecer relaciones de apoyo entre los adultos.

- 2) Reunir información precisa acerca de los niños.
- 3) Adoptar decisiones grupales acerca de los niños: interpretar las observaciones y planificar el próximo paso.
- 4) Adoptar decisiones grupales sobre el trabajo en equipo.

Estos elementos no se pueden llevar a la práctica por decreto. Es preciso crear las condiciones en tiempo y espacio para lograr que el equipo se reúna. Este fue un acierto que tuvimos en nuestro colegio Emmanuel Mounier, al solicitar a las maestras que estén una hora y cuarenta y cinco minutos antes de que lleguen los niños y a la salida permanezcan una hora más, ya que se hayan ido los estudiantes. Sin embargo, esto no es suficiente. Las maestras y la directora/capacitadora requieren aprender a comunicarse. En la experiencia que relato del presente estudio de caso, puedo identificar a través de las notas en mi libreta (BC) que las sesiones de Observación/ Retroalimentación fueron marcando cambios significativos. El ingrediente clave que identifiqué es la comunicación abierta. El Manual lo plantea citando a la experta en comunicación Virginia Satir (1988) quien en sus palabras argumenta:

“Las personas directas inspiran confianza, sabemos que piensan y nos sentimos bien con su presencia...Ser directo nos permite comportarnos con integridad, compromiso, sinceridad, intimidad, competencia, creatividad y capacidad para trabajar con problemas reales de un modo real”. (Satir, 1988, p: 98)

A lo que el Manual continúa explicitando:

“Cuando los miembros del equipo identifican temas y describen cómo los interpretan o se aproximan a ellos de la manera más clara y específica posible, estamos ante una comunicación abierta. Las barreras a la comunicación aparecen cuando una o más personas ocultan sus sentimientos o la información relevante y se dedican a apaciguar, inculpar, calcular o desviar la atención”. (Hohmann y Weikart, 2010, p: 94)

Además de la comunicación abierta, se requiere aceptar las diferencias individuales y ser paciente en el trabajo en equipo. Trabajar con otro es algo que en el magisterio no es frecuente. En el currículo de HighScope es indispensable. Para compartir el trabajo se necesita crear una visión compartida de lo que se está haciendo, para

qué se está haciendo y la manera en que se va a trabajar. Considero que el acompañamiento cobró fuerza y dirección cada vez que se utilizó la observación/retroalimentación. Las observaciones en aula para tener un diálogo de retroalimentación se hicieron a propósito de “Martín” y “David” porque así lo solicitó “Dona” y es gratificante cómo fue cambiando su percepción de los niños y la manera de interactuar con ellos. Un ejemplo de su eficacia, fue la manera en la que integró “Dona” a “Israel” al grupo, quien también tenía un diagnóstico de “trastorno por déficit de atención e hiperactividad, opositor desafiante” como lo describí anteriormente.

- C. Reflexionar sobre cuáles son los criterios óptimos para la formación de maestras en servicio que estén interesadas en implementar el currículo de HighScope en su práctica educativa.

La realización del estudio de caso me permitió identificar más estrategias de las que tenía contempladas y corroborar la eficacia de las que me planteé seguir. A partir de esta experiencia, puedo hacer una lista de criterios óptimos para la formación de maestras en servicio:

- a) Ser una maestra que quiera el cambio, que se interese por trabajar en una metodología de innovación educativa.
- b) Tener un tiempo previo de práctica antes de ingresar al “Diplomado sobre el currículo de HighScope para preescolar”.
- c) Participar en talleres de formación vivenciales, con la metodología HighScope, que le permita abrirse a otra manera de trabajar con los niños y niñas.
- d) Iniciar su experiencia como maestra aprendiz, que trabaje junto con alguien que tenga más experiencia.
- e) Llevar un diario en el que registre sus impresiones, anécdotas, preguntas y relate cómo va haciendo su trabajo. El diario lo debe leer alguien más con quien despeje sus dudas y pueda a través del diálogo, ampliar su capacidad de reflexión y aprendizajes.

- f) Una vez que tenga las nociones básicas del currículo de HighScope, realizar sesiones de observación en aula para tener un diálogo de retroalimentación.
- g) Aplicar una evaluación del desempeño en el que pueda identificar qué está asimilando en su proceso de implementación del currículo de HighScope.
- h) Aplicar listas de verificación entre compañeras sobre distintos aspectos: aprendizaje activo participativo, interacción adulto-niño, arreglo del salón, etc. Estas listas forman parte de las tareas y prácticas que hacen en el “Diplomado sobre el currículo de HighScope para preescolar”.
- i) Después de un tiempo considerable en el que ya pueda combinar práctica y estudio sobre el currículo de HighScope, aplicar un PQA y visualizar la aplicación siguiente en un corto plazo en el que pueda comprometerse a lograr cambios.
- j) Participar en talleres que se diseñen a propósito de las necesidades de capacitación que se detecten.
- k) Formar parte de un equipo de trabajo con el que comparta reflexiones sobre su práctica educativa a través de: talleres, lecturas, vídeos, se graben en vídeo, intercambien experiencias y anécdotas de la vida diaria. Este equipo, con este tipo de trabajo colegiado, puede convertirse en una comunidad de aprendizaje profesional (Beale, 2015).

Estos criterios que puedo identificar gracias a la sistematización de la experiencia que realicé al armar el estudio de caso, lo que revelan es un estilo de acompañamiento que combina tres elementos clave:

- a) Capacitación
- b) Reflexión sobre la acción
- c) Toma de decisiones a partir de la observación/ retroalimentación

Veo que podré seguir aplicando esta forma de acompañar en el contexto inmediato en el que tengo influencia, el colegio Emmanuel Mounier. Sin embargo, el objetivo del estudio de caso es poder ir más allá de las fronteras de un colegio privado y visualizar el apoyo que puede brindar una capacitadora que forma maestras para implementar una propuesta innovadora. La formación de maestros en ejercicio debe

estar más ligada a la práctica educativa inmediata para conseguir resultados que tengan un impacto positivo en la mejora de la calidad educativa. El presente estudio de caso me enseñó que la formación de maestras en ejercicio se debe tomar más en serio como proceso de formación. Es decir, el adulto/ maestro que se capacita está en un proceso de formación y desarrollo humano. Así como pretendemos que los maestros realicen cambios con sus estudiantes, nosotros como capacitadoras debemos hacerlo con las maestras. Esta experiencia me permitió reflexionar sobre diferentes niveles de desarrollo que puede atravesar una maestra que se apropia de un currículo orientado al desarrollo del niño como es el de HighScope. De esto, hablaré más adelante cuando presente las “Lecciones aprendidas y Recomendaciones”.

Antes de esto, me parece importante seguir presentando lo que encontré a partir de lo que propuse en el primer capítulo.

Supuestos

De acuerdo con Stake (2010) y otros autores, el investigador tiene supuestos y preguntas en mente que desea poner a prueba al recopilar los datos, sistematizar la información y elegir ciertas categorías. Dichas preguntas y supuestos le permiten indagar con mayor profundidad lo que está buscando. El ánimo que sostiene el trabajo de sistematización se rige por el deseo de comprender lo que se planteó antes de comenzar.

En el primer capítulo del presente trabajo, explicité los supuestos que me propuse seguir a lo largo del estudio de caso. Para mí, era importante preguntar qué pasaba con el proceso de capacitación y aprendizaje de una maestra que comienza a implementar el currículo de HighScope, específicamente al hacerlo de una manera distinta a la forma que en mi experiencia se había hecho, pues, anteriormente, concebía al “Diplomado sobre el currículo de HighScope para preescolar ” como una manera óptima para capacitar a una maestra y, como lo comenté en el citado

capítulo, no siempre fue lo más acertado en mi experiencia. Conforme pasaron los años, intuía y reconocía que algo estaba haciendo falta.

En el capítulo IV, donde presento el desarrollo del estudio de caso, describo lo que sucedió a lo largo del acompañamiento que ofrecí a “Dona”. Los supuestos que me había planteado, me guiaron en el proceso de sistematización. Los vuelvo a presentar para demostrar que pude constatar cada uno:

1. La formación de las maestras no sólo depende de un Diplomado intensivo. Es posible ofrecer talleres introductorios y sesiones de acompañamiento.
2. Modelar en el aula es de gran impacto para la comprensión del currículo de HighScope. Trabajar con dos adultos en un aula, donde una sea la maestra titular (tutora) y otra la aprendiz, resulta una experiencia muy rica para la formación.
3. El acompañamiento a las maestras se da a través de diversas formas: talleres, reuniones de intercambio, entrevistas, observación en aula, diálogo de retroalimentación, aplicación de un PQA. Es indispensable que este acompañamiento se realice con instrumentos que permitan sistematizar los avances, descubrimientos y acuerdos.
4. El registro etnográfico permite construir una plataforma que invita a un diálogo abierto, genera confianza, escucha activa y posibilidad de aprender.
5. El diálogo requiere de un clima de apoyo para que tanto la maestra como la capacitadora puedan aprender del proceso de implementación del currículo de HighScope.

Estos supuestos que me facilitaron la organización de la información contribuyeron a ratificar la importancia y trascendencia del *acompañamiento* que pueda hacer la capacitadora/directora a una maestra.

Preguntas de investigación

En el primer capítulo presente un esquema que incluía preguntas de investigación que a continuación respondo. Dichas preguntas orientaron la búsqueda de información y el análisis de los datos que se iban encontrando especialmente en las bitácoras de la capacitadora y el diario de la maestra.

a) ¿Qué sabe la maestra?

“Dona” después del primer ciclo tenía los conocimientos básicos del currículo de HighScope. Su formación como Psicóloga le favoreció en la comprensión del niño en proceso de desarrollo. Mostró sensibilidad y empatía hacia las necesidades de los niños.

b) ¿Qué aprende la maestra?

“Dona” aprendió a lo largo de los dos ciclos escolares que el arreglo del salón y el uso del tiempo tienen un propósito metodológico. Es decir, que la manera de hacer diferente la práctica educativa a una tradicional, está en la forma en que acomoda los materiales y áreas de trabajo. Asimismo, en que puede dividir la jornada de actividades en diferentes períodos y que requiere lograr un balance entre lo que ella proponga y lo que los niños elijan hacer. “Dona” se planteó preguntas a propósito de cómo favorecer procesos de aprendizaje de lectura, escritura, matemáticas y ciencias. Cada vez dominó más “Los Seis Pasos de la Solución de Conflictos”. Para diseñar las actividades de los grupos pequeños, consideraba los ingredientes del aprendizaje activo participativo y su forma de comunicarse y relacionarse con los niños, reflejaba la intención de poner en práctica los elementos de apoyo y las estrategias de interacción. Su desafío estaba, en las últimas semanas del segundo ciclo escolar, en saber cómo elegir Indicadores Clave de Desarrollo de las diferentes áreas de contenido, tomar anécdotas con base en éstos y observar qué sucedía con los niños para planificar a partir de esto. Es decir, conforme “Dona” se familiarice más con los ICD y haga una práctica diaria y consistente de uso de las anécdotas, podrá trabajar con más niveles de desarrollo y observará lo que sucede con los niños y niñas a partir de los lentes de los ICD. Esto requiere de tiempo y práctica.

c) ¿Cómo transforma su práctica educativa la maestra a partir de lo que aprende?

La transformación más evidente se dio en los cambios visibles en el arreglo del salón y en los ajustes en la asignación de los tiempos a su rutina diaria. Asimismo, en la manera en cómo cambió su percepción de los niños. Logró imprimir de intencionalidad su intervención pedagógica con ellos a la vez que entabló empatía. Gracias a esto, los niños lograron mayor capacidad de autorregulación.

d) ¿Cómo influye la relación entre capacitadora-maestra?

Como lo señalé anteriormente, la relación cobró más fuerza a partir de que se realizaron las sesiones de Observación/Retroalimentación. Principalmente influyó positivamente en la calidad de la comunicación entre capacitadora/directora-maestra.

Como capacitadora, fue una fuente de información muy importante el diario que escribí “Dona” para darme cuenta de su proceso de aprendizaje. Asimismo, su participación en los talleres donde compartía experiencias, planteaba preguntas y hacía sugerencias a sus compañeras.

e) ¿Es posible asumir un rol de capacitadora siendo directora?

Después del presente trabajo de sistematización de la información puedo decir que no sólo es posible, sino que es deseable y altamente recomendable. Considero que la innovación educativa requiere de una relación que vaya más allá de la supervisión, se requiere entablar relaciones de tutoría (uno a uno) y asesoría (grupal) a través de un programa de acompañamiento. Sin embargo, es importante contar con otras capacitadoras que ofrezcan retroalimentación también, puesto que es común tener sesgos en la interpretación de lo que se observa, y de la calificación que se pudiera otorgar en un PQA. Al estar inmersa como directora en la vida cotidiana de la escuela, es posible dejar de mirar. Es decir, la costumbre de observar lo mismo todos los días hace que se pierdan de vista detalles importantes. Por esto, una de las grandes virtudes que tiene el PQA, es la de aplicarlo en un solo día, para que el resultado sirva como una “fotografía” y lo que se observe tenga crédito.

f) ¿Es posible nutrir de preguntas y metodologías de investigación el proceso de capacitación?

El presente estudio de caso demuestra que es posible nutrir de preguntas y metodologías de investigación al proceso de capacitación.

El enfoque etnográfico, como lo he dicho en repetidas ocasiones a lo largo del presente trabajo, ha sido de gran ayuda para mi práctica como capacitadora. Considero que al implementar el currículo de HighScope, no sólo nos planteamos si estamos haciendo un programa de calidad, sino que vale la pena preguntarse cómo hacerlo de manera más eficaz y eficiente. El currículo de HighScope ya nos ofrece los instrumentos de evaluación para maestros, padres de familia y estudiantes. Es tarea nuestra, encontrar las estrategias que optimicen su aplicación. En esto, creo que tenemos mucho camino por recorrer porque requerimos crear una cultura organizacional diferente. Una que, en primer lugar, construya una relación de “socios” con los padres de familia y en segundo, una cultura de trabajo en equipo.

En el primer capítulo presenté también el contexto en el que se desarrolla el estudio de caso. A través de una breve descripción de la escuela donde sucede y de las características generales de “Dona” y mías, como capacitadora-directora, pretendí ofrecer un panorama general que también de alguna manera explica los resultados del estudio de caso. Estoy consciente de que el contexto tiene condiciones favorables para haber obtenido los resultados que se presentaron. Como parte de las lecciones aprendidas, subrayo las que considero facilitaron más:

- El apoyo sostenido del director general para la capacitación y acompañamiento a la maestra
- El interés de la directora (yo) en la implementación del currículo de HighScope
- El interés por aprender de la maestra
- El interés por investigar de la capacitadora
- La relación con los padres de familia
- El equipo de trabajo

Lecciones aprendidas y Recomendaciones

Como se señaló desde la introducción al presente, este estudio de caso tiene las limitaciones propias de su naturaleza. Es singular, particular, acotado a un contexto puntual y esto hace difícil llegar a conclusiones que puedan generalizarse y transferir a otros contextos. Sin embargo, para los fines del presente estudio de caso que ante todo están relacionados con encontrar estrategias para enriquecer las posibilidades de formación de maestras en servicio y que estén en proceso de implementación del currículo de HighScope, puedo enumerar a continuación una serie de lecciones aprendidas y recomendaciones:

1. Asignar tiempos específicos para realizar sesiones de observación en aula y contemplar también en tiempo el diálogo de retroalimentación.
2. La directora puede ejercer el rol de capacitadora siempre y cuando se de tiempo para trabajar directamente con los niños, capacite y brinde acompañamiento.
3. El acompañamiento y capacitación que se ofrezca debe poder documentarse por escrito y con fotografías.
4. Contar con capacitación y observadores externos puede enriquecer el trabajo de capacitación que brinde la directora y fortalecer aún más al equipo de las maestras.
5. Realizar acompañamiento y capacitación en diferentes centros educativos, permite a la capacitadora enriquecer la visión de diversos contextos escolares y comprender aún más los procesos educativos.
6. Implementar el currículo de HighScope implica un proceso de desarrollo profesional. La maestra debe tomar conciencia del tiempo y esfuerzo que supone y desear participar en éste.
7. Crear comunidades de aprendizaje entre maestras del mismo centro educativo que implementa el currículo de HighScope y con otros centros educativos. El intercambio de experiencias y compartir los desafíos que este

proceso conlleva, puede resultar un gran aliento para las maestras que participan.

8. Comprometerse en el conocimiento del entorno escolar como si fuera el primero que se conoce. Atreverse a formular preguntas, ensayar estrategias y revisar lo que ocurre cada vez que sea necesario. Asumir una actitud investigadora, desear aprender y conocer de la propia experiencia.

Este estudio de caso habrá valido la pena si puede servir para la difusión de las bondades y beneficios del currículo de HighScope. Una vez realizado, confirmo varias de sus ventajas:

- a) Presenta integrado el plan de estudios (Indicadores Clave de Desarrollo por áreas de contenido) con la organización de los elementos dinámicos de la práctica educativa. Es decir, el currículo también presenta una metodología para trabajar. Hay una toma de postura acerca de los que se consideran “buenas prácticas” y se capacita para que las maestras puedan implementarlo en sus aulas. Las maestras aprenden cómo usar el tiempo y el espacio, que son los ejes que dan estructura a la práctica.
- b) El concepto de calidad que sostiene la Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope y, que lo hace con base en las investigaciones y estudios que ha realizado, debería ser asumido como política educativa para los programas de educación inicial y preescolar. Equiparar la calidad de la educación en este nivel con un “programa válido en términos de desarrollo” (Bredekamp, 2009), implica poner en primer lugar las necesidades de los niños.
- c) La relación con los padres está considerada como uno de los elementos clave que aseguran la calidad y los mejores resultados en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños. Los padres se ven como socios de un proyecto en común: la educación de los niños.
- d) Para lograr los resultados esperados, las maestras requieren trabajar en equipo. En las aulas se espera que haya dos adultos. Esto es indispensable

para lograr la inclusión educativa, para atender las diferencias individuales y para hacer un proceso de observar, planificar-evaluar como el que se sugiere en la implementación del currículo de HighScope.

- e) La capacitación de las maestras es congruente con lo que se espera que ellas realicen con los niños.
- f) El proceso de capacitación es un proceso de formación que implica combinar acompañamiento y estrategias de intervención pedagógica (talleres, lecturas, vídeos, modelaje, etc.).
- g) El proceso de acompañamiento para ser efectivo y tener un impacto en la implementación en la práctica, requiere de un diálogo auténtico. Como dice Freire:

“No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo”. (Freire, 1972 p: 39)

Para poner el punto final al presente trabajo, ofrezco a continuación el resultado de las reflexiones que tuve oportunidad de organizar a través de un esquema que elaboré para ilustrar el proceso de aprendizaje que experimenta una maestra que se apropia del currículo de HighScope. Estoy convencida de que el desafío es que la maestra se perciba a sí misma con la responsabilidad de lograr el cambio, que tenga confianza de que ella puede hacer la diferencia, y también, si imprime de intencionalidad a su trabajo, puede ser una influencia decisiva que impacte en el proceso de desarrollo y aprendizaje de sus estudiantes.

La maestra puede ser la causa de efectos positivos a largo plazo en la formación de las personas que están en su grupo escolar. Estamos acostumbrados a buscar las causas externas: medio ambiente, nivel socioeconómico, condiciones laborales, infraestructura, etc. Es importante velar porque la maestra no atribuya el logro de sus resultados a factores externos únicamente.

En el capítulo III, presenté las categorías que me sirvieron como marco para darle seguimiento al proceso de aprendizaje de “Dona”. En este esquema las vuelvo a colocar y ahora lo acompaño de una propuesta de niveles de desarrollo. Con este

esquema, espero ofrecer una herramienta que le sea útil a la capacitadora para que pueda observar el proceso de la maestra que esté en formación y pueda tener elementos de dónde está y cómo acompañarla para que avance a otro nivel. Y con este esquema pongo punto final al presente estudio de caso. Hace sentido terminar con nuevas preguntas y categorías a un nivel más detallado para seguir observando y retroalimentando a las maestras.

El proceso de aprendizaje de la maestra en acción

Pautas para brindar andamiaje

CATEGORÍAS	Nivel I	Nivel II	Nivel III
a. Concepción del niño como aprendiz en un proceso de desarrollo.	El niño se percibe como alumno y se tienen expectativas escolares acerca de su comportamiento: atiende instrucciones, permanezca sentado, escuche con atención, etc.	El niño se percibe como un niño en edad preescolar con características propias a esa edad. El niño se sabe que piensa y actúa de forma diferente al adulto.	El niño está en continuo proceso de desarrollo. Puede presentar ritmos diferentes, puede tener avances y retrocesos, tiene una forma única de construir conocimientos.
b. El espacio entendido como la creación de un ambiente de aprendizaje. (Arreglo del espacio interior y exterior)	El salón tiene mesas y sillas. El material lo proporciona el adulto.	El salón tiene áreas claramente definidas. El material está al alcance de los niños, lo pueden usar con autonomía.	El salón está dividido por áreas que tienen una distribución lógica y con criterios. Las áreas y los materiales favorecen procesos de aprendizaje que se pueden observar a través de los ICD.
c. El tiempo como un marco social que logra un balance entre las actividades autoiniciadas y las que propone el maestro. (Rutina diaria)	La jornada de actividades se divide por horas, asignaturas o clases. Todas las actividades las dirige el maestro. Cada día se organiza diferente,	La rutina diaria es la manera de organizar el uso del tiempo. Se divide en períodos de tiempo variable según el tipo de actividad. Hay un balance entre las actividades que propone	Los diferentes períodos obedecen a diferentes propósitos educativos. La maestra sabe cómo intervenir cada momento porque sabe qué esperar en cada período y cómo hacer más

	según las actividades que se propongan.	el adulto y los niños. La rutina es consistente y predecible, lo que da confianza a los niños.	significativa la experiencia de aprendizaje con base en los ICD que elige para trabajar.
d. Favorecer procesos de aprendizaje. (Evaluación-planificación)	Enseñar se entiende como lo mismo que aprender.	Enseñar algo no significa necesariamente que el otro aprenda. Cada persona atraviesa por un proceso de aprendizaje único. El aprendizaje implica tiempo y una secuencia de etapas. El paso de una etapa a otra implica una reorganización de las anteriores.	El aprendizaje es un proceso complejo. Cada uno tiene diferente ritmo y estilo para aprender. Es posible observar progreso y avance e intervenir para que esto suceda.
e. Uso del lenguaje como herramienta para crear andamiaje. (Estrategias de interacción adulto-niño)	Las personas aprenden siguiendo instrucciones y recibiendo la información que el maestro les proporciona.	Las personas aprenden de manera activa y reflexionando con apoyo del lenguaje sobre lo que hicieron. Observar y escuchar es esencial para acompañar el proceso de aprendizaje.	Es posible favorecer el aprendizaje de diversas áreas de contenido a través de las conversaciones que se tienen con los niños. Saber cuáles estrategias de interacción aplicar de manera oportuna y pertinente.
f. Enfoque de solución de problemas. (Disciplina)	La disciplina en el grupo depende del control que tenga la maestra. Necesita aplicar premios y castigos.	El clima socioemocional positivo del grupo se construye compartiendo el control. Los problemas se prevén y se resuelven.	El maestro es un mediador en la solución de conflictos y los niños también pueden serlo.

Anexos

A. Agendas de talleres de capacitación

B. Instrumento de evaluación de la calidad de un programa (PQA)

C. Instrumento de evaluación de desempeño

Agendas de talleres de capacitación

Taller 1

El papel del maestro y el aprendizaje activo

HORA	ACTIVIDAD	MATERIALES
8:00	<p>Bienvenida y presentación</p> <p>Nombres en las hojas "triángulo"</p> <p>Comentan expectativas con sus compañeros de mesa y acotamos objetivos.</p> <p>Acuerdos de grupo. Recordar sobre celulares apagados y baño libre, habrá receso</p>	<p>Los folders de colores están distribuidos aleatoriamente en las mesas. Al igual que las hojas de colores que están dentro de su carpeta.</p>
8:30 Apertura Consigna e ir dando pautas	<p>Rompecabezas equilibración</p> <p>Por equipos de seis personas de acuerdo al color de su carpeta van a armar rompecabezas "equilibración"</p> <p>Consigna: "Armen un rompecabezas con todas las piezas de una figura geométrica"</p> <p>Pauta: Es una figura geométrica no tan común, no es rectángulo ni cuadrado, es un paralelogramo.</p> <p>Pauta: ¿Qué te dicen las paralelas? ¿Qué pasa si te digo que es inclinada?</p> <p>Conclusión: asimilación, acomodación, conflicto cognitivo Cómo aprendemos...</p>	<p>Rompecabezas equilibración</p> <p>Cinco equipos de seis personas</p> <p>Anotar lo que van descubriendo</p> <p>Constructivismo</p> <p>Apoyo</p> <p>Pautas</p> <p>Andamiaje</p> <p>Conflicto cognitivo desafío</p>
9:00 Ideas centrales prácticas	<p>Gráfica aprendizaje significativo</p> <p>Formar 8 equipos de cuatro personas de acuerdo al color de la hoja triángulo</p> <p>Consigna: cómo hacer la gráfica</p> <p>Dar tiempo individual</p>	<p>Hojas dentro de su carpeta</p> <p>Música</p>
9:30 Sacar conclusiones ¿Qué hace a un aprendizaje un aprendizaje de vida?	<p>En los equipos, expone cada uno su gráfica y resaltan los aspectos en común de las experiencias de aprendizaje</p> <p>Autonomía</p> <p>Confianza</p> <p>Independencia</p> <p>Impacto emocional</p> <p>Superación de problema</p> <p>Auténtico</p> <p>"Nadie aprende en cabeza ajena"</p> <p>"El interés tiene pies"</p> <p>Factores de motivación intrínseca</p>	<p>Rotafolio</p> <p>Escribir sus aportaciones</p> <p>Resaltar lo que es en común y lo que le da pauta a lo socio emocional y enfatizar concepción de aprendizaje "por cuenta propia"</p>
10:00 Ideas centrales y prácticas	<p>Ejercicio mejora continua</p> <p>Por equipos armar rompecabezas y hacer varias rondas hasta que lo realicen cada vez en menos tiempo. Una vez que lo logren por equipo, ensamblar todos y también tomar el tiempo.</p> <p>Registrar cada ronda el tiempo</p> <p>Dar pautas para invitar a la reflexión sobre lo que tienen que hacer como equipo para hacerlo mejor cada vez: menos tiempo y lograr el resultado</p> <p>Ideas van en torno al andamiaje</p> <p>Proceso observar-planificar-evaluar</p>	<p>Rompecabezas de mejora continua en bolsas</p> <p>Equipos de 4 personas</p>

11:00	Receso	Se colocan sobres en mesas
11:20 Plenario	Síntesis Ideas centrales Elementos e ingredientes del aprendizaje activo participativo Enfatizar en cómo el docente hace la diferencia	Power point Material de apoyo en carpetas Se invita a que se mantengan en los equipos de cuatro personas
11:30 Aplicación Aplicar en situaciones concretas la intervención del maestro	Distingue el aprendizaje activo participativo en las situaciones de aprendizaje En los mismos equipos de cuatro personas, Van a trabajar con las situaciones que tengan y a analizar la intervención del docente: ¿Qué tendría que hacer el docente para que sea una experiencia de aprendizaje activo?	Sobres con actividades, se distribuyen en equipos
12:00 Implementación 12:10 Evaluación Cierre	Cierre ¿Qué me llevo para mi práctica? Comentan por pares Plenario, algunos participan Evaluación del taller	Formato en carpeta Rotafolio Formato en carpeta

Taller 2

La rutina diaria

HORA	ACTIVIDAD	MATERIALES
8:00	Bienvenida y presentación Comentar los objetivos del taller, iniciar con una reflexión sobre cómo concebimos el uso del tiempo. En papelitos escriben cada acción que realizaron para poder llegar hoy. Compartirla con otro de manera desordenada. Comentar ¿de qué depende cómo usas el tiempo?, ¿qué diferencia hay entre usar el tiempo y que "el tiempo te coma"?	Nombres en triángulo Armar equipos de acuerdo a el número en la esquina
8:15 Apertura	Armar un itinerario Actividad por equipos: "¡Vámonos a Mazatlán!" Se dividen por equipos de acuerdo a los meses del año, se forman y luego los dividimos por estaciones tomando en cuenta el número de personas que quede equilibrado. Serán cuatro equipos. En un sobre viene indicado qué tipo de itinerario tiene que planear.	Cuatro equipos Primavera: itinerario personas de la tercera edad Verano: jóvenes que terminan prepa Otoño: campamento niños de primaria Invierno: Viaje de despedida de soltera
9:00	Experimentar un grupo completo Hacer un desfile por equipos	Música, grabadora o laptop

Ideas centrales y prácticas	Seguir los movimientos de la persona que está hasta adelante En filas recorrer todo el espacio	
9:10 Ideas centrales y prácticas: Experimentar el período de planificación	<p>Experimentar el PTR Hacer un recorrido por las diferentes "áreas" para ver diferentes opciones para elegir qué hacer Seguimos en equipos y cada uno va a plantear una estrategia para decir el plan.</p> <p>Decir el plan: Estrategias: pirinola, dado, botella, elástico "pásala, pásala", celulares, pulpo, banquito, pinocho, zapatito blanco...</p> <p>Importante preguntar "¿qué vas a hacer?" y seguir el diálogo: ¿con quién?, ¿qué le vas a poner...? ¿Cómo lo vas a hacer?, ¿cuánto tiempo crees que te tomará?, etc.</p>	<p>Materiales en las áreas Cocina: hacer ensaladas Arte: manualidad con material de reuso, Mandala Lectura: libros, videos, Internet Juegos de mesa: ajedrez, rompecabezas, memoramas, imanes Artículos para decir el plan</p>
9:35 Ideas centrales y prácticas: Experimentar el período de trabajo	<p>Período de Trabajo Modelar el papel del adulto en el período de trabajo. Traer un gafete con las estrategias de interacción por escrito.</p> <p>Avisar que quedan cinco minutos</p>	<p>Observar y acompañar a los integrantes de los diferentes equipos a elaborar su plan</p>
10:05 10:10 Cada quien en su equipo	<p>Limpieza, hacer preguntas sobre dónde van acomodadas las cosas...</p>	<p>Poner música para marcar tiempo de recoger.</p>
10:25 Ideas centrales y prácticas: Experimentar el período de repaso	<p>Repaso En los mismos equipos y variando la estrategia, preguntar a los participantes qué hicieron. Cada uno va comentando de acuerdo a la estrategia de participación que se use para distribuir los turnos. Es importante favorecer el diálogo y describir lo que observamos que hicieron para que agreguen detalles a su repaso.</p>	<p>Artículos para decir el repaso Pirinola, pelota, elásticos, etc.</p>
10:40	Receso	Refrigerio
11:00 Plenario Síntesis ideas centrales	<p>¿Qué aprenden los niños en el PTR? ¿De qué me doy cuenta hasta el momento? ¿Qué se hace en cada uno de los períodos? ¿Qué hacen los niños? ¿Qué hace el maestro?</p>	<p>Rotafolio Presentación en power point</p>
11:20 Ideas centrales	<p>Observar vídeo de Rutina diaria Observar el vídeo e identificar cada uno de los períodos, hacer hincapié en la duración de cada uno y lugar donde se realiza. Observar cómo fluye de una actividad a otra.</p>	<p>Vídeo "La rutina diaria"</p>
11:40 Aplicación	<p>Organización de una rutina diaria Trabajar por pares la organización de una rutina diaria imaginando un escenario educativo con 15 niños de preescolar. Preguntarse cómo se distribuye el tiempo, en qué momento conviene realizar transiciones, a qué se puede jugar con los niños, etc. Consultar material de apoyo si hay dudas en alguno de los períodos.</p>	<p>Material de apoyo</p>

12:00 Implementación	Analizar su jornada de actividades diaria y comparar con lo que han revisado hasta el momento. Escribir tres ideas que se llevan para implementar en su práctica en el corto plazo y dos a mediano plazo.	Formato individual que contiene el material de apoyo
12:20 Evaluación	Completar formato individual de evaluación. Cierre: "Compartir con una palabra cómo me voy"	Formato de evaluación

Taller 3

El proceso de observar – planificar – evaluar

Hora	Desarrollo de la actividad	Materiales
9:00 Inicio	Objetivos del taller Qué son los indicadores clave de desarrollo De dónde surgen	Plan 2011 SEP COR Advantage (Registro de observación del niño mejorado) Manual
9:15 Apertura	Registro de observación Observar vídeo de un grupo pequeño y tomar anécdotas. Invitar a las participantes a registrar lo que hacen y dicen los niños. Introducir qué son las anécdotas y cómo se hacen.	Vídeo maestra trabajando en grupo pequeño Proyector, lap top, cd, bocina
10:00 Ideas centrales y prácticas	En grupos pequeños, identificar los Indicadores Clave de Desarrollo que se observa en las acciones que realizan los niños. Inferir cuáles ICD se propuso trabajar la maestra. Posteriormente a este análisis, elegir alguna de las siguientes actividades a realizar: a) Sugerencias a la maestra a partir de lo que se observe del trabajo con los niños. b) Diseñar un grupo pequeño posterior a éste a partir de lo que se observó, cómo extender y ampliar su experiencia. c) Clasificar e identificar en los niveles de desarrollo las anécdotas.	COR Advantage, Manual
10:45 Ideas centrales	Poner en común lo que realizó cada grupo pequeño. Concluir qué son las anécdotas y para qué sirven. Qué son los ICD y cómo retroalimentan la práctica educativa.	Notas de los grupos Pwp Lap top Si fuera necesario Rotafolio para anotar lo que dicen Plumones
11:00 Ideas centrales y prácticas	Definir los Indicadores Clave de Desarrollo Formar equipos de acuerdo al color de las hojas. Realizar un ejercicio en los que se identifiquen afirmaciones sobre los ICD en dos columnas: pertenece o no pertenece.	Material de tarjetas con afirmaciones y hojas de dos columnas.
11:15	Receso	Agua, baño
11:30 Aplicación	PLAN 2011 e 1CD Tomar en cuenta las cinco competencias del plan 2011: ¿Qué experiencias son clave para lograr las competencias?, ¿Consideran que guardan relación con lo que requiere para ser un profesional del s. XXI? En grupos pequeños, elegir algún campo formativo del programa e identificar los ICD.	Planes de estudio Libros del maestro SEP COR Manual RON

12:10 Implementación	ICD y Materiales Hacer un plan de implementación en el que decidan qué materiales sería importante agregar para favorecer el aprendizaje con más Indicadores Clave de Desarrollo presentes.	Libros del maestro SEP RON Manual
12:40 Cierre del taller Grupo completo Movimiento y música con mascadas	En grupo completo anunciar que es el cierre, invitarlas a movernos con música. Agradecer. Llenar formatos de evaluación.	Formato de evaluación que tienen en su carpeta Grabadora Cd Mascadas

Agenda taller capacitación intensiva

Taller 4 Aprendizaje Activo Participativo

Hora, actividad	Desarrollo de la actividad	Materiales
7:30	Bienvenida Gafetes, dinámica de integración Acuerdos del grupo	Gafetes Rotafolio, plumones
8:10	Objetivos del taller, expectativas Agenda Armar equipos	Material de apoyo
8:20 Apertura	¿Qué diferencia hay entre nutrir y alimentar? Lanzar la pregunta e ir anotando lo que comentan. Llevar a la reflexión de que los efectos que provoca una y otra es lo que hace la diferencia. Poco a poco, compararlo con el proceso educativo. Es diferente escolarizar que educar.	Rotafolio, plumones
9:00 Ideas centrales y prácticas (1)	Aprender sobre las bolsas de papel Comparar dos experiencias, una en la que están presentes todos los ingredientes del aprendizaje activo participativo: materiales, manipulación, elección, lenguaje y apoyo; y otra en la que sólo está presente el lenguaje a manera de texto escrito. Anotar lo que pudieron aprender en una y otra experiencia.	Bolsas de papel Rotafolio Plumones
9:45	Concluir qué define el aprendizaje activo participativo Comparar una experiencia de aprendizaje que nutre con otra que sólo entretiene... ¿Por qué es importante favorecer experiencias de aprendizaje activo participativo en un proceso educativo?	Power point Rotafolio plumones
10:00 Ideas centrales y prácticas (2)	Ingredientes del aprendizaje activo en acción Discutir en equipos: Plantear situaciones en las que podemos enriquecer las experiencias tomando en cuenta los ingredientes del aprendizaje activo.	Sobres con situaciones de aprendizaje
10:30	Receso	Refrigerio
11:00	Transición: juego de preguntas al azar	Tarjetas con preguntas
11:15 Aplicación	Observar vídeo de un grupo pequeño y utilizar la "Lista de verificación del aprendizaje activo"	Vídeo de maestra de preescolar

	¿Qué propondrías a esta maestra para enriquecer su grupo pequeño?	Formato de lista de verificación
12:00 Implementación	Diseñar una actividad de grupo pequeño en la que estén presentes los ingredientes del aprendizaje activo participativo. Invitar a aplicar en la primera semana de trabajo.	Formatos de planificación de grupo pequeño Entregarles su carpeta para planificaciones
13:00 Cierre	Comparte en tu equipo alguna idea que te llevas para hacer más "rica y nutritiva" tu rutina de actividades.	
13:30	Evaluación del taller Acerca el AAP me quedó claro que... Necesito para trabajar el AAP en mi grupo... Solicito apoyo en... Algo que me gustaría agregar...	Formato de evaluación

Taller 5

Planificación- trabajo-repaso: el núcleo de la metodología HighScope

HORA	ACTIVIDAD	MATERIALES
7:30 Bienvenida	Saludar utilizando el pizarrón de mensajes Consigna: Escriban con sus palabras para ustedes qué es planificar, en qué consiste llevar a cabo un plan. Formar grupos pequeños para trabajar.	Material de apoyo
7:50 Apertura	¿Qué es planificar? De manera individual cada quién escribió qué es planificar, ahora lo comparte con su grupo pequeño y entre todos posteriormente llegaremos a una conclusión sobre qué es planificar.	Libreta, plumas Rotafolio, plumones
8:00 ...Apertura	Por grupos pequeños: elegir un motivo o celebración de aniversario (pareja, cumpleaños, fundación, etc.) y hacer el plan para organizar una fiesta. Compartirlo entre los grupos pequeños.	Libreta, plumas y/o hojas de rotafolio, plumones
8:30	Puesta en común: sacar las preguntas clave que siguieron para hacer su plan: qué, cuándo, quiénes, cuánto, cómo, etc. Concluir: ¿qué es planificar? ¿Qué se requiere tomar en cuenta para llevar a cabo un plan?	Rotafolio para que escriban
9:10 Ideas centrales y prácticas (1)	¿Qué favorece el ciclo del plan-trabajo-repaso? <i>Ver el video de PTR, el panorama</i> Después de ver el video, discutir por pares qué les muestra el video acerca de la importancia de ver el PTR como un ciclo. Preguntarse, ¿qué procesos de aprendizaje favorece? Revisar los ICD de la categoría "Acercamientos al Aprendizaje" Identificar las diversas estrategias de interacción que utilizaron las maestras en el video para promover un mejor desempeño en el PTR. Explicar la importancia del PTR para favorecer el aprendizaje y la iniciativa en el niño Escribir cuáles son sus preocupaciones y desafíos acerca de la manera en que hasta el momento están llevando a cabo el PTR con sus grupos.	Vídeo de PTR el panorama general
9:45 Ideas centrales y prácticas (2)	Por equipos de trabajo comentar: ¿Cuáles son los retos que enfrentan en el período de PTR?, ¿qué les preocupa?, ¿cuáles son las creencias que tenemos o mitos al respecto?, ¿qué desafíos necesitamos enfrentar? Lo pueden escribir en dos columnas: Preocupaciones y Retos	Libretas, y rotafolio
10:20	Observar video período de Planificación	Vídeo PTR

Ideas centrales y prácticas (3)		
Planificación		
10:35	Después de ver el vídeo: ¿Qué descubrimos que no sabíamos y podemos incorporar? Enfatizar en la importancia de aprender a planificar.	Anotar en rotafolio lo que dicen
11:00	Receso	
11:25 Transición	Jugar a aventar globos en el aire al ritmo de la música.	Globos, cd, grabadora
11:30 Ideas centrales y prácticas (4)	Observar vídeo de período de trabajo y limpieza Después de ver el vídeo: ¿Qué descubrimos que no sabíamos y podemos incorporar?	Vídeo PTR
11:50 Ideas centrales y prácticas	¿Qué notaron acerca de la manera en que los adultos interactúan con los niños? ¿Cuáles estrategias para promover la colaboración y participación de los niños en el momento de limpieza identificaron?	Libreta/ rotafolio
11:10 Ideas centrales y prácticas (5)	Observar vídeo momento de Repaso	Vídeo PTR
11:30 Ideas centrales y prácticas	¿Qué podrían incorporar para el momento de repaso? ¿qué importancia tiene el momento de repaso para el aprendizaje de la planificación?	Libreta/rotafolio
11:50 Aplicación	Iluminar una mandala. Anticipar cómo la voy a colorear. Notar cómo anticipo e imagino qué voy a hacer. Experimentar el proceso de planificación-trabajo-limpieza y repaso. Revisar nuevamente qué entendemos por planificar y cómo se desarrolla el aprendizaje de este proceso.	Mandalas, colores
12:30 Plan de implementación	Reflexión personal Acerca de su grupo de estudiantes: ¿qué preocupaciones y/o retos de los que escribieron encontraron respuesta en el vídeo que observaron? ¿Qué estrategias llamaron su atención y eligen incorporar para utilizar en el siguiente ciclo escolar?, ¿Qué necesitan?, ¿Cómo lo van a hacer?	En rotafolio cada equipo va a hacer su plan de implementación. Que quede en rotafolio para que después yo lo capture y lo tengamos presente.
12:30 Plan de implementación en grupos pequeños	Se reúnen nuevamente en grupos pequeños y cada una comparte su plan de implementación para enriquecer el PTR. Incorporar preguntas clave: qué voy a hacer, cuándo, cómo, con quién, qué necesito, etc. Apoyar que lleguen a ideas concretas. Planes que efectivamente impliquen una acción concreta y que la apliquen en las primeras semanas de arranque de ciclo.	Que ellos aporten ideas para hacer su Formato de plan de implementación.
13:00 Cierre Evaluación	Evaluación del taller Preguntas: Lo que me gustó del taller Aún me confunde... La próxima vez... Este taller me dio pautas para cambiar...	Formato de evaluación escrito

Taller 6
Solución de Conflictos

HORA	ACTIVIDAD	MATERIALES
8:00 a.m. Inicio	Saludar, entregar trabajo, pasar lista, agradecer Decir dónde está el baño Generales	Lista de asistencia Trabajos
8:10 a.m. Apertura	Enunciar objetivo de la sesión, comentar orden que se va a seguir, cambio en el cronograma. entregar sus materiales Comentar que vamos a revisar qué sucede con nosotros con respecto a los conflictos, vamos a escribir tres palabras: conflicto, poder, problema <i>Destacar la parte sustantiva: la percepción negativa del conflicto y el papel que le damos al poder</i>	Materiales fotocopia Post it Letreros: conflicto, poder, problema
8:30 a.m. Ideas centrales Tres modelos	Tres modelos para ver el conflicto: autoritario, evasivo y de apoyo <i>Mostrar cada uno y dar ejemplos, ver la importancia de cómo el uso del poder hace la diferencia.</i>	Ilustraciones león avestruz delfín
8:40 a.m. Ideas centrales práctica 1 Seis pasos	Presentar los seis pasos, cómo en HighScope al usar esta estrategia de intervención de seis pasos, contribuimos a que los niños puedan aprender a resolver problemas con apoyo de un docente mediador. Observarlo e identificar los seis pasos en el texto	Video "Las llaves" Textos de seis pasos material de apoyo p.33 Ppios Básicos
9:10 a.m. Ideas centrales práctica 2 emociones	Los seis pasos se pueden dividir en dos: emociones e ideas, para identificar lo que hace el mediador con las emociones ejemplificamos la empatía "cachando" una bolsita (que es un pájaro Abelardo) que tiene las emociones escritas. Aventar el "Abelardo" que es cuando la emoción sale y cómo la cacha el otro. <i>Ejemplificar con el monito lleno de emoción y el dibujo de la llave que permite que exprese sus emociones.</i>	Abelardo Tarjetas con emociones
9:20 a.m. Ideas centrales Práctica 3 mediación	Leer el cuento siete ratones, donde se ve claramente el papel de mediador y la parte de replantear el problema	Cuento siete ratones ciegos
9:30 a.m. Plenario recapitular	Volver al material de apoyo con los seis pasos, preguntar dudas, compartir experiencias	Material de apoyo carpeta
10:00 a.m. APLICACIÓN	Transición hacer algún juego para formar equipos, hacerlos de cuatro personas Primera vuelta Ensayar roles repartiendo papeles: maestro, niños y observador Segunda vuelta ensayo de roles y detenerse en replantear el problema	Juego en exterior: padre Abraham Juego interior fila de gustos de canciones Guiones de situaciones
10:40 a.m. Plan De implementación	Plan de implementación personal: Comentar en equipos ¿qué necesito a nivel personal para decidirme a aplicar esta metodología de seis pasos?	Material de apoyo Equipos
11:00 a.m.	Refrigerio	

Taller 7
El Edificio de la personalidad

11:20 a.m. Apertura	Construyamos un edificio En grupos pequeños, construir un edificio con regletas. Analizar qué se tiene que hacer para que se sostenga el edificio. Imaginar que es una persona. Observar que todos los edificios son diferentes.	Regletas
------------------------	---	----------

	Preguntar qué representarían en una persona las regletas de hasta abajo.	
12:00 Ideas centrales Y prácticas (1)	Los cimientos de la personalidad Identificar los primeros años como los cimientos. En grupos pequeños dar características de lo que ocurre en los primeros años. Anotar la importancia del vínculo, el apego, la contención.	Rotafolios Plumones
12:10 Ideas centrales Y prácticas (2)	Edificio con huecos/heridas Describir las etapas de desarrollo según Freud, Piaget y Erik Erikson Resaltar la presencia de heridas como parte del desarrollo. Traumas, pérdidas, circunstancias difíciles. Concepto "Resiliencia" (Cyrulnik, 2001)	Presentación Power point
12:30 Ideas centrales Y prácticas (3)	Niveles de desarrollo socioemocional En grupos pequeños, acomodar tarjetas en orden, desde el nivel más temprano hasta el más avanzado en el desarrollo socioemocional.	Tarjetas con niveles
12:50 Aplicación	Andamiaje para el desarrollo socioemocional Analizar diversas situaciones de nuestros estudiantes y ofrecer estrategias de solución para favorecer sus procesos de desarrollo y aprendizaje.	Situaciones escritas y las que compartan
13:10 Implementación	Plan a corto plazo Por parejas, realizar un plan de implementación en el que apliquen alguna de las estrategias que revisamos. Incluirla en la estrategia global de mejora.	Formato plan de Implementación
13:30 Cierre Evaluación	Invitar a tres maestras a compartir su plan de implementación. Completar formato de evaluación	Formato evaluación

Taller 8

Reconocimiento vs. elogio

Hora	Actividad	Materiales
4:00 p.m. Apertura "Diseñando nuestra mascota"	Formar grupos pequeños. Decir los objetivos del taller. Iniciar pidiendo a cada grupo pequeño que piense y diseñe a través de un dibujo la "mascota" de Emmanuel Mounier. Animar a los grupos pequeños haciendo elogios y comentarios en voz alta. Dar tiempo y medirlo. Hacer comentarios alabando y diciendo lo que me gusta y lo que no, después de 15 minutos decirles que vendrá un "diseñador" a dictaminar su trabajo. Disfrazarme con un gorro y tomar un papel de "juez" comparar y finalmente darle un "premio" al ganador.	Hojas de rotafolio o cartulina Plumones Diamantina Papeles de colores Listones Estambre Pegamento
4:45 p.m. Ideas centrales y prácticas (1) Implicaciones negativas a largo plazo de los premios y elogios	<i>¿Cómo nos sentimos?</i> <i>¿Qué reacciones nos provoca este ejercicio?</i> Comentar en el grupo Transferir esta situación al contexto escolar <i>¿Cómo se sienten los niños?</i> <i>¿Qué efectos provoca la premiación? ¿El elogio? ¿Hay objetividad en los elogios?</i> Comentar acerca de los efectos negativos a largo plazo. Ideas centrales en material de apoyo. <i>¿Qué implicaciones tiene en el trabajo en el aula?</i>	Material de apoyo p. 1 Completarla Presentación en power point
5:00 p.m. Ideas centrales Práctica (2)	<i>¿Qué alternativa hay frente al elogio?</i> El reconocimiento, ¿qué es? ¿En qué consiste? ¿Cuándo se usa?	Material de apoyo p. 3

Distinguir entre reconocimiento Y elogio	Recordar que hemos hablado de las estrategias de interacción adulto – niño, de los elementos de apoyo, del clima de apoyo... Completar por parejas el ejercicio donde hay varias frases y van a distinguir cuando se trata de elogio y cuando de reconocimiento.	
5:15 p.m. Ideas centrales y práctica (3)	<i>¿Cuándo y cómo usamos reconocimiento y elogio?</i> Comentar las típicas situaciones en las que elogiamos a los niños y analizar en qué contexto y situaciones los usamos más. Reflexionar acerca de cómo los usamos para manipular y sacar ventaja. Tenemos la intención implícita de “controlar al grupo”. Hacer conciencia de nuestra experiencia como estudiantes, de los modelos que interiorizamos. Por parejas responder el ejercicio del material de apoyo.	Material de apoyo p.4
5:40 p.m. Ideas centrales y práctica (4)	<i>Movernos hacia el reconocimiento</i> Observar cd la parte donde se ilustran las estrategias de reconocimiento: 1) Participar en el juego de los niños 2) Alentar a los niños a que describan sus esfuerzos, lo que hacen, ideas, productos. 3) Reconocer el trabajo de los niños y sus ideas haciendo comentarios descriptivos sin juicio. Presentar y traducir. Insistir en la importancia de “SOUL”, silencio, observar, comprender y escuchar porque nos permite intervenir de manera pertinente. Clarificar dudas	Cd “Moving past praise. Supporting children with encouragement”
6:00 p.m.	<i>Receso</i>	
6:20 p.m. Ideas centrales y práctica (5)	<i>Analizar situaciones</i> Reflexionar sobre el poder del lenguaje, de hacer el esfuerzo de escucharnos para darnos cuenta qué es lo que nos motiva cuando hablamos con los niños. Tener presente dos criterios para elegir ofrecer reconocimiento: a) Promover la autodeterminación en los niños, el autocontrol, la independencia, la autonomía b) Promover la motivación intrínseca	Material de apoyo páginas 5 y 6
6:45 p.m. Aplicación	<i>Lluvia de ideas frases de reconocimiento</i> En grupos pequeños, comentar ideas de frases y comentarios que podemos decir a los niños en lugar de elogios. Imaginar diversos contextos: transiciones, refrigerio, periodo de trabajo, etc. Llevar dibujos de los niños y ensayar hacer comentarios descriptivos...	Material de apoyo p. 7
7:00 p.m. Plan de implementación	<i>Estrategias de reconocimiento</i> Comentar en grupos pequeños qué podemos hacer para generar un ambiente de apoyo en el grupo a través de las estrategias de reconocimiento. Completar el formato en el que se les invita a tomar decisiones acerca de cómo implementar las estrategias de reconocimiento.	Material de apoyo p. 8
7:30 p.m. Cierre	<i>Compartir lo que significan las mascotas que hicieron</i> Dar oportunidad al grupo de que expresen lo que significa y representa la mascota que hicieron. Notar que esta manera reconoce el esfuerzo del grupo y le da sentido a su esfuerzo y trabajo en equipo.	Los dibujos de sus mascotas

PQA

(PRESCHOOL PROGRAM QUALITY ASSESSMENT)

**EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL
PROGRAMA**

PREESCOLAR

Segunda Edición

FORMA A- Ítems del salón de clases

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL PROGRAMA PREESCOLAR (PQA: <i>Preschool Program Quality Assessment</i>) FORMATO A: ÍTEMS DEL SALÓN DE CLASE (SECCIONES I-IV) INFORMACIÓN DEL PROGRAMA O EVALUADOR	
I.- INFORMACIÓN DEL PROGRAMA Nombre de la institución: Emmanuel Mounier Comunidad de Aprendizaje Nombre del centro/lugar: Culiacán, Sinaloa Nombre del salón en observación: Preescolar multicolores	Horario de las sesiones del programa/salón de clase Días de la semana (encierra en un círculo aquellos que se apliquen al caso) ✓ LUNES MARTES MIÉRCOLES JUEVES VIERNES La sesión empieza cada día a las __ 8:30 a.m. ____ La sesión termina cada día a las __ 13:30 p.m. ____
Director/Administrador del programa o persona responsable Nombre, puesto/título: María del Pilar Farrés González Saravia Teléfono: 6677179915 Ext. Fax. Correo electrónico: pilarfarres2mail.com	II.- INFORMACIÓN DEL EVALUADOR Nombre: María del Pilar Farrés González Saravia Institución. Emmanuel Mounier Comunidad de Aprendizaje Puesto/Título: directora Teléfono: 6677507494 Ext. Fax. Correo electrónico: pilarfarres2@gmail.com
Dirección y teléfono del programa/salón que será observado Calle: Amatista 967 pte. Ciudad/Estado/ Código Postal: Culiacán, 80020, Sinaloa Teléfono: 6677507494 Ext. Fax. Correo electrónico: comunidad.mounier@gmail.com	III.- INFORMACIÓN PARA LA APLICACIÓN DEL PQA PARA PREESCOLAR La observación empezó fecha/hora 5 JUNIO, 8:30 A 13:30 La observación terminó fecha/hora: 6 JUNIO, 8:30 A 13:30 La entrevista empezó fecha/hora: 6 JUNIO 13:30 p-m- La entrevista terminó fecha/hora: 6 JUNIO 15:00 p.m.
Personal de salón de clase Nombre del maestro titular o líder: "Dona" Nombre del segundo maestro: "Natalia" Nombre del maestro asistente o de apoyo Nombre de otros miembros del personal y voluntarios (lista por nombre y puesto. Nombre: "Rosa" Puesto/Título: maestra de inglés Nombre: Puesto/Título Nombre: Puesto/Título	
Niños 8 Número de niños en el salón de clase. Rango de edad de los niños en el salón: 3 a 5 años	

ÍTEMS DEL PQA PARA PREESCOLAR

ÍTEMS DEL SALÓN DE CLASE (Formato A)

<p>I.- AMBIENTE DE APRENDIZAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Ambiente seguro y saludable B. Áreas de interés definidas C. Áreas de interés ubicadas con lógica D. Espacio exterior, equipo, materiales E. Organización y etiquetado de materiales F. Materiales variados y de usos diversos G. Materiales suficientes H. Materiales relacionados con la diversidad I. Muestras de trabajo iniciado con los niños 	<ul style="list-style-type: none"> E. Período de actividades iniciadas por el niño F. Período de repaso del niño G. Período de grupo pequeño H. Período de grupo completo I. Elecciones durante períodos de transición J. Período de limpieza con elecciones razonables K. Refrigerio y hora de la comida L. Período al aire libre 	<ul style="list-style-type: none"> G. Estímulo para iniciativas del niño H. Apoyo para aprender en periodos de grupo I. Oportunidades para la exploración del niño J. Reconocimiento de los esfuerzos del niño K. Estímulo de interacciones con los compañeros L. Solución de problemas de manera independiente M. Solución de conflictos
<p>II.- RUTINA DIARIA</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Rutina diaria consistente B. Períodos del día C. Tiempo adecuado para cada período del día D. Período de planificación del niño 	<p>III.- INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Satisfacción de las necesidades físicas-básicas B. Manejo de la separación del hogar C. Atmósfera cálida y de cuidado D. Apoyo para la comunicación del niño E. Apoyo a los niños que no hablan el idioma local F. Los adultos como compañeros de juego 	<p>IV.- PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Modelo del currículo B. Enseñanza en equipo C. Registros completos del niño D. Toma de anécdotas por el personal E. Uso de un instrumento de observación/evaluación del niño

INSTRUCCIONES PARA CALIFICAR

PASO 1

Observe y/o entreviste según sea necesario. (Las secciones I-III están diseñadas para ser evaluadas principalmente a través de la observación, en tanto que la sección IV se basa en la entrevista). Registre la evidencia de apoyo en los espacios que se indican en cada fila de casillas.

Lo que escuche, vea y anote proporciona la evidencia para asignar el nivel de calidad que elija en el paso 3. Gran parte de esta evidencia proviene de la observación directa, pero en ocasiones será necesario preguntar al personal del programa (por ejemplo, maestros, especialistas en niños pequeños o directores) para conseguir información adicional para complementar sus observaciones. Utilice las preguntas estándares, que aparecen arriba de los indicadores, para obtener información por parte del personal según sea necesario. La evidencia de apoyo para el nivel del indicador que elija incluye cualquiera del siguiente material, según sea necesario para cada ítem:

- Anécdotas: breves notas sobre lo que los niños y/o el personal realmente hacen y comunican.
- Citas: lo que los niños y/o el personal dicen en realidad.
- Listas de materiales
- Diagramas del salón, espacio, áreas y/o patio de juegos al aire libre; dibujos y anotaciones.
- Secuencia de eventos y rutinas diarias.
- Respuestas a las preguntas (vean las preguntas específicas debajo de los ítems relevantes).

PASO 2

Lea cada fila de indicadores. Marque una casilla por fila.

Una vez que haya reunido la evidencia de apoyo para un ítem, lea las filas de los indicadores que se encuentran enseguida. Con base en la evidencia que reunió en el paso 1, dibuje una marca (✓) sólo y únicamente en una de las casillas (1, 3 o 5) de cada fila de indicadores. Trate de completar cada fila para cada ítem.

Pida a los maestros y/o al personal del programa información adicional para complementar lo que ha observado, según lo considere necesario. Si la fila de casillas no se aplica a ese caso (por ejemplo, si se trata de un programa de medio tiempo, sin período de siesta), escriba una nota para señalarlo junto a la fila y no marque ninguna casilla en esa fila.

PASO 3

Determine el nivel de calidad. Encierre en un círculo el nivel correspondiente en la parte superior del formato: 1, 2, 3, 4 o 5.

Determine el nivel de calidad para el ítem, usando los siguientes criterios:

Para los ítems con tres o más de filas de casillas.

Nivel 1: La mitad o más de las casillas del nivel 1 están marcadas (sin importar cuantas de las casillas del nivel 3 o 5 estén marcadas).

Nivel 2: Menos de la mitad de las casillas con nivel 1 están marcadas, y algunas de las casillas del nivel 3 y/o 5 también están marcadas.

Nivel 3: La mitad o más de la mitad de las casillas con nivel 3 están marcadas y no hay casillas del nivel 1 marcadas.

Nivel 4: Menos de la mitad de las casillas del nivel 3 están marcadas y las casillas restantes están marcadas en el nivel 5.

Nivel 5: Todas las casillas del nivel 5 están marcadas y no hay casillas del nivel 1 ni del nivel 3 marcadas.

Para los ítems con dos filas de casillas.

Nivel 1: Las dos casillas con nivel 1 están marcadas.

Nivel 2: Una casilla del nivel 1 está marcada y la otra casilla puede estar marcada con el nivel 3 o 5.

Nivel 3: Ambas casillas del nivel 3 están marcadas.

Nivel 4: Una casilla del nivel 3 está marcada y la otra casilla está marcada con el nivel 5.

Nivel 5: Las dos casillas están marcadas en el nivel 5.

Si “no se aplica” una fila de casillas o no se pueden observar o determinar a través de la entrevista, calcule el nivel de calidad con base en el número de filas completadas para cada ítem. Siempre y cuando no se completen filas en un ítem, marque la casilla “no se observó ni se reportó” y escriba “NR” para ese ítem en la hoja resumen.

Para instrucciones adicionales sobre la forma de aplicar el PQA para preescolar, consulte el “Manual de Aplicación”.

Copyright © 2003 por HighScope Educational Research Foundation (Fundación de Investigaciones Educativas de HighScope). Todos los derechos reservados.

I.- AMBIENTE DE APRENDIZAJE I-A. El salón de clase proporciona un ambiente seguro y saludable para los niños.		<i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i> <div style="text-align: right;"> 1 2 3 4 5 </div> <input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
<u>Pregunta estándar</u> 1.- ¿Cuentan con un botiquín de primeros auxilios? ¿Dónde está colocado?			
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> El espacio del salón está saturado, no permite el movimiento de niños y adultos, así como el juego y el trabajo con libertad ya sea solos o acompañados.	Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Parte del espacio en el salón permite que los niños y los adultos se muevan, jueguen y trabajen con libertad, ya sea solos o acompañados.	Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> El espacio del salón es amplio (por lo menos 4.65 metros cuadrados por niño) y permite que niños y adultos se muevan, jueguen y trabajen con libertad, ya sea solos o acompañados (se debe dividir el área total del salón entre el máximo permitido de niños inscritos).	Evidencia/anécdotas de apoyo El salón mide 48 metros cuadrados lo que brinda suficiente espacio para que los niños se muevan. Tiene cuatro áreas delimitadas. Cuentan con una banquita donde además ponen sus mochilas con sus pertenencias. Son ocho niños en total, 4 hombres y 4 mujeres. En junio que vuelvo a tomar el PQA, observo que ya distribuyeron las mesas en cada área. En un inicio, usaban una mesa al centro donde se sentaban al llegar y para hacer actividades. Lo corrigieron.
<input type="checkbox"/> Existen peligros para la seguridad y la salud (como juguetes rotos, líquidos derramados, instalaciones sanitarias sucias, instalaciones eléctricas sin protección).	<input checked="" type="checkbox"/> Existen problemas menores de seguridad y salud (es decir, juguetes o pisos sucios, muebles descuidados).	<input type="checkbox"/> El salón está libre de peligros para la salud y la seguridad.	El salón tiene bardas redondeadas al igual que las mesas donde se sientan. Las sillas son de material fácil de mover y no hay peligro. El piso tiene unos relieves de piedra que no presentan peligro porque están al nivel del piso. Hay un mueble que simula ser una “estufa” que tiene flojos las parrillas, éstas pudieran representar un riesgo.
<input type="checkbox"/> El salón carece de la ventilación, iluminación, o control de la temperatura adecuados.	<input type="checkbox"/> Algunas veces la ventilación, la iluminación o la temperatura son adecuadas.	<input checked="" type="checkbox"/> La ventilación y la iluminación son adecuadas; se mantiene constante una temperatura agradable a lo largo del día (es decir, un termostato individual y/o puertas y ventanas que se pueden abrir para regular la temperatura del cuarto; cuenta con persianas que se pueden ajustar para regular la luz y el aire).	El salón cuenta con ventanas amplias. Tiene ventiladores y aire acondicionado. No tiene persianas más en el tiempo en que están los niños dentro del aula no se requieren. Los dos ventiladores funcionan. Se usan al inicio de la mañana, después en tiempo de calor se enciende el aire acondicionado, es un minisplit y es suficiente. En momentos abren las ventanas y se ventila.
<input type="checkbox"/> El salón se utiliza para almacenar materiales que no forman parte del programa (como equipo descompuesto o sin utilizar).	<input checked="" type="checkbox"/> En algunas zonas del salón se almacenan materiales que no forman parte del programa.	<input type="checkbox"/> Los materiales que no forman parte del programa se almacenan en espacios fuera del salón de clase.	Hay materiales que son del uso de la maestra que se colocan en una repisa en alto. Son los manuales y la grabadora. También unos cd. En el salón de junto cuentan con una bodega donde almacenan el material.
<input type="checkbox"/> No hay botiquín de primeros auxilios en el salón.	<input checked="" type="checkbox"/> En el salón de clases se cuenta con un botiquín de primeros auxilios.	<input type="checkbox"/> Se cuenta con un botiquín de primeros auxilios accesible y disponible en el salón.	El botiquín de primeros auxilios está en la oficina que está a unos metros del salón.
<input type="checkbox"/> No hay señalización para las rutas de evacuación.	<input checked="" type="checkbox"/> Se cuenta con señalización para las rutas de evacuación.	<input type="checkbox"/> Hay una clara señalización para las rutas de evacuación.	Las rutas de evacuación se encuentran fuera del aula, en el patio.

I.- AMBIENTE DE APRENDIZAJE I-B. El espacio está dividido en áreas de interés (por ejemplo, área de bloques, área de casa, área de arte, área de libros, área de arena y agua) que se refieren a los aspectos básicos del juego y desarrollo de los niños.		<i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i> 1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> El espacio se divide en áreas de interés.	Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Parte del está dividido en áreas de interés (como de bloques y de casa).	Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> El espacio está dividido en áreas de interés (de bloques, casa, arte, juguetes, etc.)	Evidencia/anécdotas de apoyo El espacio está dividido en las áreas de arte, lectura, bloques y casita. Dentro del área de arte está una banquita donde colocan sus mochilas. En un momento estaban más juntas las áreas de arte y casita y el espacio de sus pertenencias y para hacer el círculo estaba en otro espacio. Esto lo notaron en las observaciones y ya diferenciaron cada espacio. Ahora es posible distinguir las cuatro áreas.
<input type="checkbox"/> No están definidas ni son aparentes las áreas de interés.	<input checked="" type="checkbox"/> Algunas áreas de interés están definidas claramente (como estantes altos y bajos, muebles grandes).	<input type="checkbox"/> Todas las áreas de interés están definidas y claramente señaladas (como estantes, muebles bajos, tapetes).	Cada área tiene su letrero. Sin embargo, no están colocados a la misma altura y alguno no se aprecian claramente como el de lectura y el de casita.
<input type="checkbox"/> Las áreas de interés no tienen nombre y/o todas las áreas tienen nombres abstractos que no son de fácil comprensión para los niños (como área de manipulación, área científica).	<input type="checkbox"/> Algunas áreas de interés tienen nombres que son de fácil comprensión para los niños.	<input checked="" type="checkbox"/> Con frecuencia los maestros y niños se refieren a las áreas de interés por sus nombres. Todas las áreas de interés tienen nombres que son fácilmente comprendidos por los niños (como área de juguetes, área de casa, área de libros).	Los niños distinguen las áreas, Se nota por la forma en la que incluyen sus nombres al expresar oralmente lo que van a hacer en sus planes. Generalmente mencionan casita, bloques y arte como lugares, el área de lectura dice “voy a escoger un libro”.
<input type="checkbox"/> Los maestros y los niños no se refieren a las áreas de interés por sus nombres.	<input type="checkbox"/> Algunas veces los niños y los maestros se refieren a las áreas de interés por sus nombres.	<input checked="" type="checkbox"/> Con frecuencia los maestros y niños se refieren a las áreas de interés por sus nombres.	Los maestros y los niños mencionan arte, bloques y casita. Se refieren a los cuentos o libros que hay en el área de lectura.

<p>I.- AMBIENTE DE APRENDIZAJE I-C. La ubicación de las áreas de interés está cuidadosamente planeada para proporcionar un espacio adecuado en cada área, con fácil acceso entre las áreas, y actividades compatibles en las áreas adyacentes. NOTA: Si I-B se califica con “1” por “espacio no dividido” o “no hay áreas de interés definidas”, entonces I-C también debe calificarse como “1”.</p>		<p><i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i></p> <p style="text-align: right;">1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.</p>	
<p>Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> La ubicación de las áreas de interés inhibe el flujo del tránsito y el juego.</p>	<p>Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> La ubicación de algunas áreas de interés permite que los niños se muevan libremente de un área a otra.</p>	<p>Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> La ubicación de todas las áreas de interés permite a los niños moverse libremente de un área a otra.</p>	<p>Evidencia/anécdotas de apoyo Las áreas están ubicadas de manera que permiten el libre tránsito de una a otra. Los niños llevan materiales de bloques al área de casita porque están juntas y además incorporan en sus planes a estos materiales.</p>
<p><input type="checkbox"/> Muebles muy altos y grandes, estantes o biombos divisorios evitan que los niños y adultos se vean de un área de interés a otra.</p>	<p><input type="checkbox"/> Algunos estantes y muebles bajos así como biombos divisorios permiten que los niños y adultos vean hacia el interior de algunas áreas de interés.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Los muebles y estantes bajos así como los biombos divisorios permiten a los niños y adultos ver de un área a otra.</p>	<p>Los adultos pueden ver a todos los niños en las diferentes áreas, están colocados de manera que tienen visibilidad completa. En una observación que realizamos al inicio del año, la maestra cayó en cuenta de la necesidad de hacer este cambio para poder observar a todos los niños.</p>
<p><input type="checkbox"/> El espacio inadecuado limita al número de niños que puedan jugar en cada área de interés.</p>	<p><input type="checkbox"/> Algunas áreas de interés tienen espacio suficiente para que muchos niños jueguen a la vez.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Cada área de interés tiene suficiente espacio para que muchos niños jueguen al mismo tiempo.</p>	<p>En cada área pueden jugar varios niños a la vez, tienen suficiente espacio. En el grupo son ocho niños por todos. Es multigrado. Es común que en ocasiones se incorporen todos en el mismo juego y caben. Se apropian del espacio y construyen entre todos “un teatro”, “un camión” o “una tiendita” y no tienen problema por el espacio. Incluso Miguel que requiere andadera, sabe que para este momento debe dejarla por una orilla y se desplaza con libertad.</p>
<p><input type="checkbox"/> Las áreas de interés con actividades compatibles no están contiguas (por ejemplo, el área de arte está del otro lado de donde se encuentra el lavadero o el baño).</p>	<p><input type="checkbox"/> Algunas áreas de interés están contiguas a las actividades compatibles (por ejemplo, el área de bloques está cerca del área de la casa).</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Las áreas de interés estas contiguas a las actividades compatibles (por ejemplo, el área de bloques está cerca del área de la casa; el área de arte está cerca del lavadero y del baño).</p>	<p>El área de bloques y casita están juntas, el área de arte tiene cerca el lavabo. (Al inicio del ciclo escolar en las primeras observaciones cayeron en cuenta de la necesidad de hacer este cambio).</p>

<p>I.- AMBIENTE DE APRENDIZAJE I-D. El área de juego al aire libre (dentro o cerca de la institución) cuenta con espacio, equipo, materiales adecuados para servir de apoyo en los diversos tipos de juego. NOTA: En caso de que haya condiciones climáticas extremosas o consideraciones de seguridad a tomar en cuenta, es preciso prevenir y contar con un espacio amplio al interior del lugar, como un gimnasio que pueda ser utilizado como sustituto).</p>		<p><i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i></p> <p style="text-align: right;">1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.</p>	
<p>Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> No hay área de juego al aire libre.</p>	<p>Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Existe un área de juego al aire libre en las cercanías (como un parque local).</p>	<p>Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> El área de juego al aire libre es de fácil acceso desde el espacio interior.</p>	<p>Evidencia/anécdotas de apoyo El área de juego al aire libre es de fácil acceso, está junto a la puerta y hay un amplio espacio donde jugar.</p>
<p><input type="checkbox"/> El área de juego al aire libre (o “área amplia al interior sustituto”) nunca se usa.</p>	<p><input type="checkbox"/> El área de juego al aire libre (o “área amplia interior sustituto”) se utiliza algunas veces: el área interior se utiliza algunas veces a pesar de que el área al aire libre podría ser usada.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> El área al aire libre (o “área amplia interior sustituto”) siempre se utiliza; el área interior nunca se utiliza cuando se puede usar el área al aire libre.</p>	<p>Todos los días salen a jugar al exterior.</p>
<p><input type="checkbox"/> El área de juego al aire libre proporciona un espacio limitado, esto es menos de 3. 25 metros cuadrados por niño.</p>	<p><input type="checkbox"/> El área de juego al aire libre proporciona cierto espacio, entre 3.3 y 9.2 metros cuadrados por niño.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> El área de juego al aire libre proporciona amplio espacio, por lo menos 9.3 metros cuadrados por niño.</p>	<p>El área exterior tiene más de 500 metro cuadrados.</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> Existen riesgos para la seguridad y la salud en el área de juegos al aire libre(es decir, equipo roto, basura, superficies acojinadas inadecuadas).</p>	<p><input type="checkbox"/> Existen problemas menores para la seguridad y la salud en el área de juego al aire libre (como bicicletas descompuestas, columpios oxidados).</p>	<p><input type="checkbox"/> El área de juego al aire libre está libre de riesgo para la salud y la seguridad.</p>	<p>El área exterior presenta varios riesgos. Se tomaron fotos de los lugares que ameritan reparación. Se trata del piso que se ha levantado un poco el cemento por las raíces de los árboles y algunos bloques en el piso que al ser menos arena ya están al descubierto.</p>
<p><input type="checkbox"/> No hay materiales ni equipo para jugar al aire libre.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> El espacio, el equipo y los materiales en el área de juego al aire libre permiten cierto tipo de juegos (como trepar, mecerse y correr).</p>	<p><input type="checkbox"/> El área de al aire libre incluye equipo tanto fijo como portátil, así como materiales para diversos tipos de juego (como triciclos, patinetas, pelotas, trepadoras, piedras, cajas, cubetas, gises, mascadas, cepillos).</p>	<p>El área de exterior tiene bicicletas y pelotas peor los usan más los niños de primaria. Para el preescolar sacan en ocasiones materiales para el arenero como botes o palas y a veces cuerda para brincar.</p>

I.- AMBIENTE DE APRENDIZAJE I-E. Las áreas del salón de clase y materiales son arreglados sistemáticamente, etiquetados y accesibles a los niños.		<i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i> 1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> Los materiales en el salón no están ordenados de acuerdo con un sistema claro.	Indicadores del nivel 3 <input checked="" type="checkbox"/> En algunas áreas, se colocan juntos materiales similares en el salón de clase (como bloques y papel agrupados por tamaño y/o por color).	Indicadores del nivel 5 <input type="checkbox"/> En todas las áreas, los materiales del salón de clase están agrupados de acuerdo con su función o tipo (esto es, cosas para unir objetos: cinta, engrapadora, clips; cosas para construir, como bloques de unicel o bloques de cartulina).	Evidencia/anécdotas de apoyo En todas las áreas los materiales están agrupados de acuerdo a su función. En el área del exterior no distingo claramente cuál es el propósito, podría ser un área de agua y arena más no lo veo etiquetado con letrero ni acomodado o etiquetado el material, por eso sólo considero cuatro áreas.
<input type="checkbox"/> Las áreas de interés y los materiales no están etiquetados.	<input checked="" type="checkbox"/> Algunas áreas de interés y algunos materiales están etiquetados.	<input type="checkbox"/> Todas las áreas de interés y los materiales están etiquetados.	Algunos materiales están etiquetados. Las áreas cuentan con letreros. Hay un área para exhibir trabajo que no está etiquetada y se usan poco sus nombres a manera de etiquetas, por ejemplo, para para localizar sus pertenencias.
<input type="checkbox"/> No hay etiquetas o las etiquetas sólo son de un tipo.	<input checked="" type="checkbox"/> Las etiquetas son de dos tipos.	<input type="checkbox"/> Las etiquetas son de diversos tipos, y son comprensibles para los niños (como dibujos, pinturas, fotografías, objetos reales, palabras).	Las etiquetas en su mayoría son del mismo tipo: fotografías o letreros o el mismo objeto colocado por fuera. Algunas cajas no tienen etiqueta, se dejan con la caja del mismo juguete. Observo que están en el área de bloques y podrían estar en el área de lectura.
<input type="checkbox"/> Los materiales están fuera del alcance de los niños o son traídos habitualmente por los adultos.	<input type="checkbox"/> Los niños pueden alcanzar y tomar algunos materiales (no peligrosos) sin la ayuda de los adultos.	<input checked="" type="checkbox"/> Los niños pueden alcanzar y tomar materiales (no peligrosos) sin ayuda de los adultos.	Los niños alcanzan y toman los materiales que eligen para trabajar.

I.- AMBIENTE DE APRENDIZAJE I-F. Los materiales del salón de clase son variados, fáciles de manipular, de usos diversos, auténticos y atractivos para los sentidos (vista, oído, olfato, gusto).		<i>Encierre en un círculo <u>un</u> indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i> 1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> La mayoría de los materiales, en casi todas las áreas de interés, llevan a los resultados esperados (como recortes, juegos de lotería, hojas de trabajo, cuadernos para colorear, juguetes comerciales, figuras de McDonald´s.	Indicadores del nivel 3 <input checked="" type="checkbox"/> Algunos materiales de usos diversos están disponibles en algunas áreas de interés (como cajas, papel, cuentas, pinturas).	Indicadores del nivel 5 <input type="checkbox"/> La mayoría de los materiales disponibles en todas las áreas de interés son de usos diversos (bloques, libros, arena, agua, corchos, muñecas, mascadas, vehículos de juguete, pinturas, conchas).	Evidencia/anécdotas de apoyo Hay materiales de usos diversos sobre todo en bloques y arte. Puede haber muchos más.
<input type="checkbox"/> El salón no proporciona materiales para la manipulación en ninguna de las áreas.	<input checked="" type="checkbox"/> El salón proporciona algunos materiales fáciles de manipular en algunas áreas.	<input type="checkbox"/> El salón proporciona muchos materiales para la manipulación en todas las áreas.	El salón proporciona algunos materiales fáciles de manipular en algunas áreas.
<input type="checkbox"/> Como materiales se incluyen muchas replicas en lugar de objetos “reales”(es decir, tazas y platos de juguete en lugar de platos verdaderos; pequeñas herramientas plásticas).	<input checked="" type="checkbox"/> Los materiales incluyen algunas replicas en lugar de “objetos reales” (por ejemplo, registradora de juguete, escoba de juguete).	<input type="checkbox"/> Los materiales incluyen muchos objetos “reales” en lugar de réplicas de juguete (como platos para perro, botas de bombero, volante de coche, herramientas de jardinería, maletas, portafolios, ollas y sartenes, martillo y sierra, teléfono).	Los materiales incluyen algunos objetos reales: teléfono, teclado y bolsa. Tienen más materiales educativos: ensambles que objetos reales. Hay algunos juguetes de réplicas de objetos reales.
<input type="checkbox"/> Muchos materiales no son atractivos para todos los sentidos (vista, oído, gusto, tacto y olfato).	<input checked="" type="checkbox"/> Algunos materiales son atractivos para los sentidos (animales de peluche, instrumentos musicales, plastilina).	<input type="checkbox"/> Muchos materiales son atractivos a los sentidos e incluyen materiales tanto naturales como artificiales (se incluyen artículos con texturas suaves y duras; bocadillos con muchos olores y sabores: objetos hechos de madera, tela, metal, papel, líquidos).	Algunos materiales son atractivos para los sentidos: peluches, objetos redondos de tela, mascadas de tela, dinosaurios, carritos, instrumentos musicales.

I.- AMBIENTE DE APRENDIZAJE I-G. Hay suficientes materiales.		<i>Encierre en un círculo <u>un</u> indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i>	
		<u>1 2 3 4 5</u>	
		<input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> Existe una cantidad limitada de materiales en cualquiera o en todas las áreas.	Indicadores del nivel 3 <input checked="" type="checkbox"/> Por lo menos hay una cantidad moderada de materiales en todas las áreas.	Indicadores del nivel 5 <input type="checkbox"/> Existe cantidad suficiente de materiales en todas las áreas.	Evidencia/anécdotas de apoyo Hay una cantidad moderada de materiales en cada una de las áreas si se considera que son ocho niños. Es escasa el área de lectura y casita.
<input type="checkbox"/> No están disponibles varios conjuntos de materiales.	<input checked="" type="checkbox"/> Se cuenta con algunos conjuntos de materiales de modo que varios niños pueden jugar con los mismos materiales al mismo tiempo.	<input type="checkbox"/> Se cuenta con numerosos conjuntos de materiales de modo que varios niños pueden jugar con los mismos materiales simultáneamente.	Son pocos niños en el aula, al parecer tienen suficiente material. Se cuenta con varias opciones de modo que los niños simultáneamente pueden jugar a diferentes juegos a la vez. Más no observo varios conjuntos similares de materiales.

I.- AMBIENTE DE APRENDIZAJE I-H. Los materiales reflejan la diversidad humana y los aspectos positivos de los hogares y las culturas en las que se desenvuelven los niños.		<i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i>	
		1 2 3 4 5	
		<input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> Los materiales no reflejan el hogar ni la comunidad en cuanto a sus aspectos culturales o necesidades especiales de los niños en el programa.	Indicadores del nivel 3 <input checked="" type="checkbox"/> Los materiales reflejan los aspectos culturales del hogar y la comunidad y/o las necesidades especiales de algunos niños en el programa.	Indicadores del nivel 5 <input type="checkbox"/> Los materiales reflejan aspectos culturales del hogar y la comunidad, así como de las necesidades de los niños en el programa (esto es, fotografías de miembros de la familia, utensilios de cocina, música grabada, ropa y herramientas de trabajo, anteojos).	Evidencia/anécdotas de apoyo Hay fotografías de sus familias. Hay espacio para la andadera de Miguel.
<input type="checkbox"/> Los materiales perpetúan los estereotipos culturales y de género.	<input checked="" type="checkbox"/> Algunos materiales refuerzan los estereotipos culturales y de género.	<input type="checkbox"/> Los materiales muestran un amplio rango de modelos y culturas con papeles sin estereotipos (como libros con imágenes en las que aparecen doctoras, así como hombres limpiando la casa; se cuenta con vestimenta para distintas actividades y ocupaciones para todos los niños; herramientas de carpintería y utensilios de cocina usados por niños y adultos de ambos sexos; cuentos, juguetes y programas de computación donde los grupos minoritarios aparecen como profesionales).	Se cuenta con disfraces entre los que están vestidos de baile típico mexicano. Hay utensilios de cocina o sombreros de diferentes tipos que usan los niños indistintamente. Hay libros del CONAFE, que tienen fotografías de niños de color de piel morena e ilustraciones de versas artesanías. Hay canastos que se usan como contenedores.
<input type="checkbox"/> Los materiales sólo reflejan una cultura dominante.	<input checked="" type="checkbox"/> Se integran algunos materiales multiculturales en el salón de clase.	<input type="checkbox"/> Los materiales multiculturales están integrados dentro del salón de clase (esto es; vestidos cotidianos y festivos de otros países en el área de vestuario; alimentos de las diversas culturas de donde provienen los niños, así como de sus religiones que se sirven a la hora del refrigerio y están en los recipientes del área del hogar; música, libros e instrumentos de distintas épocas y lugares; reproducciones de obras de arte de otros países, colocadas al nivel de los ojos).	Hay algunos materiales multiculturales dentro del aula: rehiletes y juguetes mexicanos como “toma todo”, “lotería”, “pirinola”, trajes típicos, canastas.

I.- AMBIENTE DE APRENDIZAJE I-I. Se exhibe el trabajo iniciado por el niño (trabajo diseñado y creado por los niños). NOTA: Este ítem no se refiere a las áreas designadas del salón donde se coloca información para los maestros y los padres.		<i>Encierre en un círculo <u>un</u> indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i> 1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> No se exhibe el trabajo de los niños.	Indicadores del nivel 3 <input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces se exhibe el trabajo de los niños.	Indicadores del nivel 5 <input type="checkbox"/> Se exhibe una gran variedad del trabajo de los niños (como trabajo artístico, fotos de estructuras de bloques, muestras de primeros escritos).	Evidencia/anécdotas de apoyo Algunas veces se exhibe el trabajo de los niños. Hay unos archiveros de cartón (cajas de cereal) donde se almacenan. Sin embargo, no están a la vista. Hay tendedores y un mural donde se exhiben los trabajos de los niños. (ver foto)
<input type="checkbox"/> Las muestras de trabajo de los niños constan de proyectos generados a partir de las ideas de los adultos o son copias de productos hechos por adultos.	<input checked="" type="checkbox"/> Algunas muestras de trabajo de los niños constan de creaciones que surgen de los intereses e ideas.	<input type="checkbox"/> Todas las muestras del trabajo de los niños constan de creaciones surgidas de sus intereses e ideas.	Las muestras que se exhiben constan de creaciones surgidas de los intereses e ideas de los niños.
<input type="checkbox"/> La mayor parte de las muestras constan de materiales comerciales o hechos por los adultos (como calendarios, tablero de información, carteles sobre como lavarse los dientes o medidas en caso de incendio).	<input checked="" type="checkbox"/> Algunas muestras hechas por los adultos reflejan o manifiestan los intereses y experiencias de los niños.	<input type="checkbox"/> Las muestras hechas por los adultos siempre muestran o manifiestan los intereses y experiencias de los niños (esto es, imágenes o fotos de las actividades de los niños en el salón de clase o de los miembros de la familia de los niños).	Las muestras hechas por los adultos muestran o manifiestan los intereses y experiencias de los niños. Tienen un mural donde usan la lista de asistencia o registro de sus trabajos con sus nombres y símbolos. El calendario usa los números convencionales más está ambientado con sus dibujos.

II.- RUTINA DIARIA II-A. Los adultos establecen una rutina diaria consistente. Los niños están conscientes de la rutina.		<i>Encierre en un círculo <u>un</u> indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i> 1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> Los adultos y los niños no siguen una rutina consistente ni una secuencia de eventos.	Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Algunas veces los adultos y los niños siguen una rutina consistente o secuencia de eventos.	Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> Los adultos y los niños siempre siguen una rutina diaria consistente o secuencia de eventos. Los adultos informan a los niños con anticipación acerca de los cambios de la rutina (es decir, salidas fuera de la escuela, visitantes especiales).	Evidencia/anécdotas de apoyo Los adultos y niños siguen una rutina consistente. Les anticipan cuando va a haber cambio de actividad. Los propios niños anuncian qué sigue. En ocasiones invitan a alguno a indicarlo en la rutina que tienen exhibida.
<input type="checkbox"/> Los adultos y los niños no llaman por su nombre a los períodos del día.	<input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces los adultos y los niños llaman por su nombre a los períodos del día.	<input type="checkbox"/> Con frecuencia los adultos y los niños llaman por su nombre a los distintos períodos del día.	Los adultos y los niños llaman por su nombre a los periodos de la rutina. Me pregunto si tienen identificado el momento del trabajo y el del repaso. Y no los he escuchado nombrar “grupo pequeño”. Me parece que al PTR, a todo lo nombran el “momento del plan”.
<input type="checkbox"/> Los niños no están conscientes de la secuencia o naturaleza de las actividades y dependen de que los adultos les digan que hacer a cada momento.	<input type="checkbox"/> De cierta forma, los niños siempre están conscientes de que hay una rutina diaria más o menos adecuada (esto es, los niños saben que van a salir al patio en algún momento del día y van a almorzar).	<input checked="" type="checkbox"/> Los niños están plenamente conscientes de que hay una rutina y que pueden anticipar las actividades que siguen (es decir: los niños nombran los distintos períodos del día, continúan a la siguiente actividad, hablan acerca de la actividad que sigue).	Los niños están plenamente conscientes de que hay una rutina diaria. Incluso distinguen que la rutina también es semanal, saben qué día van a tener algún taller especial.

<p>II.- RUTINA DIARIA II-B. Los períodos de la rutina diaria incluyen tiempo para que los niños hagan lo siguiente; planifiquen; lleven a cabo sus planes; repasen y discutan sus actividades; se involucren en actividades de grupos pequeños; participen en actividades de grupos completos; tomen un refrigerio o coman; limpien; pasen a otras actividades; jueguen al aire libre; tomen una siesta o descansen (en caso de que sea pertinente como en los programas de tiempo completo).</p>		<p><i>Encierre en un círculo <u>un</u> indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i></p> <p style="text-align: right;">1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.</p>	
<p>Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> No hay a la vista ninguna rutina diaria.</p>	<p>Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> La rutina diaria se encuentra a la vista de modo que los maestros y los padres de familia pueden verla, pero está fuera de la vista de los niños (este es el caso del tablero de información para los papás).</p>	<p>Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> La rutina diaria se encuentra a la vista de los maestros y padres, y se encuentra colocada al nivel de los ojos de los niños y de manera comprensible para ellos (esto es, imágenes o palabras para cada parte de la rutina diaria).</p>	<p>Evidencia/anécdotas de apoyo La rutina diaria se encuentra a la vista de los niños. Los padres ingresan al salón en ocasiones, para leer un cuento, para recogerlos a la hora de la salida o para dejarlos si lo requieren. Ellos observan la rutina que está exhibida. Los niños hacen referencia a la misma en varias ocasiones. La rutina tiene una flecha que mueven de acuerdo al momento periodo del día en que están. En varios registros anoté que la maestra solicita a algún niño que cambie la flecha e lugar. (Ver registros)</p>
<p><input type="checkbox"/> Los eventos enlistados en el inicio de este punto no forman parte habitual del día.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Algunos de los eventos citados en la oración arriba mencionada, son partes regulares de cada día.</p>	<p><input type="checkbox"/> Todos los eventos enlistados al inicio de este punto forman parte habitual de cada día.</p>	<p>Utilizan el pizarrón de mensajes por la mañana y anticipan de algún cambio que se pueda presentar. Todos los períodos de la rutina diaria se llevan a cabo: hacen plan, lo llevan a cabo, repasen sus actividades, trabajan en grupos pequeños, hacen actividades en grupo completo, toman un refrigerio, salen al exterior. Si alguno lo necesita puede tomar una siesta, si no, participan en actividades de grupo pequeño.</p>

II.- RUTINA DIARIA II-C. Se dedica una cantidad apropiada de tiempo para cada período de la rutina diaria.		<i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i> 1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> Los niños tienen o muy poco o demasiado tiempo para la mayoría de los períodos del día (es decir, no tiene tiempo suficiente para llevar a cabo sus ideas; tienen demasiado tiempo para participar en las ideas iniciadas por los adultos).	Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Los niños cuentan con una cantidad adecuada de tiempo para algunos períodos del día.	Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> Los niños tienen una cantidad adecuada de tiempo para cada período del día.	Evidencia/anécdotas de apoyo Los niños tienen una cantidad adecuada de tiempo para cada período del día. (Ver rutina)
<input type="checkbox"/> Con frecuencia, los niños parecen apresurados, frustrados, aburridos o impacientes debido a la duración de un período del día.	<input type="checkbox"/> Algunas veces los niños participan activamente y parecen concentrados mientras realizan actividades en algunos períodos del día.	<input checked="" type="checkbox"/> Los niños participan activamente y parecen concentrados mientras realizan las actividades en cada período del día.	Los niños participan activamente y parecen concentrados mientras realizan las actividades en cada período del día. Hay tres niños que en ocasiones se dispersan. La maestra aplica algunas veces estrategias que favorecen su participación.

II.- RUTINA DIARIA II-D. Cada día el programa tiene tiempo durante el cual los niños hacen planes y los dan a conocer a los adultos. NOTA: Si el período de planificación se programa, pero no se respeta, debe calificarse como nivel 1.		<i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i> 1 2 3 4 5	
<input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.			
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> No hay tiempo programado para que los niños hagan planes ni los den a conocer a los adultos.	Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Algunas veces se programa tiempo para que los niños hagan planes o los den a conocer a los adultos.	Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> Existe un tiempo programado diariamente para que los niños hagan planes y los den a conocer a los adultos.	Evidencia/anécdotas de apoyo Existe un tiempo programado todos los días para que los niños hagan planes. Los lunes es después del mediodía y los demás días empieza a las 9:00 a.m.
<input type="checkbox"/> Los adultos planifican y dirigen las actividades del día (es decir, los adultos les dicen a los niños donde deben jugar, que materiales usar, o que actividades terminar; los adultos cierran algunas áreas).	<input type="checkbox"/> Los adultos usan estrategias repetitivas o rutinarias para la planificación (esto es; los niños siempre verbalizan sus planes y los adultos siempre escriben los planes de los niños).	<input checked="" type="checkbox"/> Los adultos utilizan una variedad de estrategias para apoyar los planes de los niños (por ejemplo; objetos de utilería, señalamientos en las áreas, grabadora, canciones; planificación individual, por parejas, en grupos pequeños).	Los maestros utilizan diversas estrategias para que los niños participen y digan su plan: pin uno, pin dos, títeres, botella, subirse al banquito, un micrófono, un sombrero, un dado. Se forman dos grupos para que se escuchen mejor.
<input type="checkbox"/> Los adultos no estimulan a los niños a planificar ni a reconocer cuando están expresando sus planes de maneras acordes a sus niveles de desarrollo.	<input type="checkbox"/> Algunas veces los adultos estimulan a los niños a planificar en formas que son acordes con sus niveles de desarrollo.	<input checked="" type="checkbox"/> Los adultos estimulan a los niños a planificar en forma que sea acorde con sus niveles de desarrollo (señalando con el dedo, trayendo objetos a la mesa de planificación, moviéndose hacia el área elegida, actuando lo que quieren hacer, dibujando, haciendo planes verbales, haciendo planes escritos).	Los adultos se adaptan a las necesidades de cada uno, con Miguel repiten varias veces hasta que él asienta con la cabeza, a algunos niños les piden que escriban su plan y los alientan a hacerlo con más palabras escritas no sólo con dibujos, dependiendo de sus posibilidades.
<input type="checkbox"/> Los adultos asignan a los niños áreas en las que deben jugar y/o eligen los materiales.	<input type="checkbox"/> Para que algunos niños hagan sus planes tienen a su disposición algunas áreas y algunos materiales (por ejemplo: un número específico de niños son permitidos en cada área, "El área de bloques está cerrado hoy" sólo hay plastilina en el área de arte).	<input checked="" type="checkbox"/> Todas las áreas y materiales están disponibles para que los niños hagan sus planes.	Todas las áreas están disponibles para que los niños hagan sus planes. En ocasiones, sus planes incluyen el uso de alguna parte del exterior o corredor trasero y los adultos se organizan entre ellos para acompañarlos.

<p>II.- RUTINA DIARIA II-E. El programa tiene tiempo cada día (esto es, período de trabajo, período de elección, juego libre) durante el cual los niños inician actividades y llevan a cabo sus intenciones. NOTA: Si se programan períodos para que los niños inicien actividades, pero no se observan, debe calificarse como nivel 1.</p>		<p><i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i></p> <p style="text-align: right;">1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.</p>	
<p>Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> No se programa diariamente para que los niños puedan iniciar actividades y llevar a cabo sus intenciones.</p>	<p>Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Existe un período de elección cada día durante el cual los niños algunas veces pueden iniciar actividades y llevar a cabo sus propias intenciones (es decir: sólo a cuatro niños se les permite estar en el área de bloques, y algunas áreas tienen actividades preestablecidas).</p>	<p>Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> Diariamente existe un período de elección en que los niños siempre inician las actividades y llevan a cabo sus intenciones.</p>	<p><u>Evidencia/anécdotas de apoyo</u> Todos los días existe un período de libre elección en el que los niños tienen tiempo de llevar a cabo sus planes.</p>
<p><input type="checkbox"/> Durante el período de elección, los niños preestablecen actividades (el adulto proporciona materiales en cada área para que los niños jueguen, como bloques, juguetes para armar, crayones y hojas, rompecabezas y libros).</p>	<p><input type="checkbox"/> Durante el período de elección, algunas veces los niños realizan actividades preestablecidas (es decir; los niños que participan en una actividad en el área de arte dejan la actividad para cepillarse los dientes).</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> A lo largo del período de elección, los niños llevan a cabo sus iniciativas y sus actividades (esto es, los niños eligen las áreas, las personas y los materiales; los niños tienen libertad para inventar actividades y usar materiales creativamente; los niños son libres de cambiar actividades).</p>	<p>Los niños tienen libertad para llevar a cabo sus planes, los adultos los acompañan y extienden sus ideas, parten de los que ellos proponen. (Ver registros)</p>
<p><input type="checkbox"/> Los adultos dirigen a los niños en la forma que deben usar los materiales y/o llevan a cabo sus actividades (es decir; se espera que todos los niños hagan flores de papel, se espera que todos los niños respondan a los adultos con las mismas palabras y acciones).</p>	<p><input type="checkbox"/> Los niños toman algunas decisiones sobre dónde y cómo usar los materiales y/o llevar a cabo sus actividades (esto es, los niños pueden decidir qué hacer con el papel que los adultos han asignado a una actividad artística).</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> A lo largo del período de elección, los niños toman muchas decisiones sobre dónde y cómo usar los materiales y llevar a cabo las actividades (por ejemplo, los niños pueden elegir de una variedad de materiales de arte en los estantes con el fin de apoyar sus actividades; los niños tienen libertad de traer materiales de un área a otra).</p>	<p>Los niños tienen libertad de llevar los materiales de un área a otra. Sin embargo, hay poca variedad de materiales en algunas áreas.</p>

<p>II.- RUTINA DIARIA II-F. El programa cuenta con un período durante el día en el cual los niños repasan y revisan sus actividades y comparten con los adultos y compañeros lo que han hecho. NOTA: Si se programan períodos para que los niños inicien actividades, pero no se observan, debe calificarse como nivel 1.</p>		<p><i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i></p> <p style="text-align: right;">1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.</p>	
<p>Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> No se programa tiempo para que los niños repasen o reflexionen en lo que han hecho.</p>	<p>Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Algunas veces se programa tiempo para que los niños repasen o reflexionen sobre lo que han hecho.</p>	<p>Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> Diariamente se programa un tiempo para que los niños repasen y reflexionen en sus actividades.</p>	<p>Evidencia/anécdotas de apoyo</p> <p>Todos los días los niños tienen un período para llevar a cabo el repaso de lo que trabajaron e hicieron</p>
<p><input type="checkbox"/> Los niños nunca comparten con otros lo que han hecho.</p>	<p><input type="checkbox"/> Los adultos utilizan estrategias repetitivas o rutinarias para repasar (esto es; los adultos siempre preguntan a los niños: “¿Qué hiciste hoy? o ¿dónde fuiste?”).</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Los adultos utilizan una variedad de estrategias para estimular a los niños a compartir y repasar sus experiencias (es decir, utilizando objetos de utilería, señalamientos en las áreas, almohadas, aros de plástico, grabadoras; y a repasar de manera individual, por parejas o en pequeños grupos).</p>	<p>Los adultos usan una variedad de estrategias para el periodo de repaso: micrófono, zapatito blanco, de tin marín, pinocho, títeres, sombreros, subirse a un banquito, etc.</p>
<p><input type="checkbox"/> Los adultos no estimulan a los niños a repasar o recordar cuando comparten experiencias de una forma congruente a sus niveles de desarrollo.</p>	<p><input type="checkbox"/> Algunas veces los adultos estimulan a los niños a repasar de forma congruente con sus niveles de desarrollo.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Los adultos estimulan a los niños a repasar de forma congruente con sus niveles de desarrollo (es decir, mostrando algo, actuando la situación, describiendo con palabras o dibujando sus actividades).</p>	<p>Los adultos estimulan a los niños a repasar de acuerdo a su nivel de desarrollo, a Miguel le hacen más preguntas y esperan a que afirme con la cabeza, a Alejandra le preguntan sobre lo que escribió, a Frida le preguntan para que dé más detalles, (Ver Registros)</p>

<p>II.- RUTINA DIARIA II-G. El programa tiene un período cada día para realizar actividades en grupos pequeños, los cuales reflejan y amplíen los intereses de los niños, así como su desarrollo. NOTA: Si se programan períodos para que los niños inicien actividades, pero no se observan, debe calificarse como nivel 1.</p>		<p><i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i></p> <p style="text-align: right;">1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.</p>	
<p>Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> No se programa tiempo para realizar actividades de grupo pequeño.</p>	<p>Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Algunas veces se programa tiempo para actividades en grupos pequeños.</p>	<p>Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> Existe un período diario programado para actividades de grupo pequeño.</p>	<p><u>Evidencia/anécdotas de apoyo</u> Todos los días se llevan a cabo actividades en grupo pequeño. Está marcado y exhibido en la rutina diaria, están las planificaciones de la maestra también. (ver planificaciones)</p>
<p><input type="checkbox"/> Los adultos dirigen las actividades de grupo pequeño de modo que los niños no pueden aportar sus propias ideas ni participar de acuerdo con sus propios niveles de desarrollo (es decir, se espera que los niños usen los materiales de la misma forma, sigan las instrucciones, respondan a las preguntas o hagan el mismo producto).</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces los niños aportan sus propias ideas o participan de acuerdo con sus propios niveles de desarrollo en los grupos pequeños (es decir, se le pide a los niños que clasifiquen la naturaleza de los materiales, pero no pueden agruparlos como quieran).</p>	<p><input type="checkbox"/> A lo largo del período de grupo pequeño, los niños aportan sus propias ideas y participan de acuerdo con su propio nivel de desarrollo (es decir, cada niño explora y utiliza el mismo tipo de materiales a su manera).</p>	<p>A lo largo del desarrollo del grupo pequeño pude observar que los niños participan aportando sus ideas, la maestra imita sus acciones, pregunta, ellos dicen lo que piensa, cada uno desde su nivel, los niños usan el material a su manera, no se espera que lo hagan de alguna forma en específico. (Ver registro).</p>
<p><input type="checkbox"/> Los niños y los adultos en un grupo pequeño cambian en cada ocasión.</p>	<p><input type="checkbox"/> Los niños y los adultos permanecen en el mismo grupo durante uno o dos meses.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Los niños y los adultos siempre permanecen en el mismo grupo pequeño por lo menos dos meses o más.</p>	<p>Los niños y los adultos permanecen en el mismo grupo pequeño. En este grupo son ocho niños y dos adultos, pueden hacerlo.</p>

<p>II.- RUTINA DIARIA II-H. El programa tiene un período cada día para realizar actividades en grupo completo, los cuales reflejan y amplían los intereses de los niños, así como su desarrollo. NOTA: Si se programan períodos para que los niños inicien actividades, pero no se observan, debe calificarse como nivel 1.</p>		<p><i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i></p> <p style="text-align: right;">1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.</p>	
<p>Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> No se programa tiempo para realizar actividades en grupo completo.</p>	<p>Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Algunas veces se programa tiempo para actividades en grupo completo.</p>	<p>Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> Diariamente se programa un período para actividades en grupo completo.</p>	<p><u>Evidencia/anécdotas de apoyo</u> Todos los días realizan actividades en grupo completo. Realizan de movimiento, música, lectura, matemáticas. (Ver planificaciones y registros).</p>
<p><input type="checkbox"/> Al dirigir el período en grupo completo, los adultos no les piden a los niños que aporten sus propias ideas ni que participen con su propio nivel de desarrollo (es decir, se espera que todos los niños canten siguiendo una grabación o que se muevan de la misma forma).</p>	<p><input type="checkbox"/> Algunas veces los niños aportan sus propias ideas o participan de acuerdo con sus propios niveles de desarrollo en grupo completo (es decir, algunas veces los adultos les piden a los niños que agreguen palabras y acciones nuevas a las canciones y actividades tradicionales).</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> A lo largo del período en grupo completo, los niños aportan sus propias ideas y participan de acuerdo con su propio nivel de desarrollo (es decir, cada niño se mueve a su manera, intentan realizar ideas de los demás, cantar y moverse, y dirigen a los demás por turnos).</p>	<p>En el grupo completo los niños aportan ideas, la maestra en momentos da la pauta y pregunta ¿qué más podemos hacer?, los niños con naturalidad comparten ideas. (Ver registros)</p>
<p><input type="checkbox"/> No todos los adultos participan en el período de grupo completo.</p>	<p><input type="checkbox"/> Algunas veces todos los adultos participan en grupo completo (esto es, un adulto se une al grupo después de barrer el piso).</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Todos los adultos participan con los niños en cada sesión de grupo completo.</p>	<p>Los adultos participan con los niños en cada sesión de grupo completo. Observé un avance puesto que en el inicio del ciclo escolar una de ellas hacía algo mientras la otra estaba con los niños. Al comentar en un taller sobre la manera en que el grupo completo contribuye a construir el sentido de pertenencia, las maestras lo valoraron y lo realizan juntas desde entonces.</p>

II.- RUTINA DIARIA II-I. Durante los períodos de transición, los niños toman decisiones razonables sobre las actividades y la duración de éstas mientras pasan de una actividad a la siguiente.		<i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i> 1 2 3 4 5 Marque aquí si no se observa o no se reporta. <input type="checkbox"/>	
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> Los niños no toman decisiones en los períodos de transición (esto es, los niños deben permanecer sentados).	Indicadores del nivel 3 <input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces los niños toman decisiones en los períodos de transición (esto es, los niños pueden elegir sentarse junto alguien para una actividad en grupo completo).	Indicadores del nivel 5 <input type="checkbox"/> Los niños toman decisiones durante los períodos de transición (es decir, como moverse cuando van de una parte del salón a otra, con qué persona viajar, qué materiales limpiar).	Evidencia/anécdotas de apoyo Para subir al gimnasio se mueven como “su personaje favorito”. Para entrar al salón del exterior una niña da indicaciones: “marchando”, “con los talones”, “como aviones”, proponen diferentes maneras. (Ver registro)
<input type="checkbox"/> Los adultos no informan a los niños que transiciones siguen.	<input type="checkbox"/> Algunas veces los adultos informan a los niños las transiciones siguientes.	<input checked="" type="checkbox"/> Los adultos dejan que los niños conozcan las transiciones siguientes (esto es, anuncian “después del período de recuerdo tendremos un refrigerio”; cinco minutos más para salir al patio”).	Observo que la maestra anuncia “quedan cinco minutos” en varios momentos: en el PTR minutos antes de empezar la limpieza, antes de entrar al salón cuando están en el exterior, antes de concluir el grupo pequeño.
<input type="checkbox"/> Los períodos del día no se traslapan; los adultos requieren que los niños dejen de hacer lo que están haciendo y esperen juntos hasta que todos estén listos para pasar a la siguiente actividad (esto es, todos deben limpiar antes de empezar una actividad en grupo completo; todos deben alinearse al mismo tiempo para ir al baño).	<input type="checkbox"/> Algunos períodos del día se traslapan; en ocasiones, los niños tienen una opción de terminar la actividad previa o de continuar a la siguiente actividad sin el resto del grupo.	<input checked="" type="checkbox"/> Los períodos del día se traslapan; los niños tienen la opción de terminar la actividad previa y de continuar a la siguiente sin el resto del grupo (es decir, no todos los niños tienen que terminar su refrigerio antes de que empiece la siguiente actividad).	Los niños pueden tomar más tiempo para terminar su refrigerio o para recoger el material después de trabajar en su plan. Observo por ejemplo que “Israel” requiere más tiempo, es un niño que se incorporó avanzado el ciclo escolar y la maestra le da tiempo, no lo presiona. O por ejemplo Miguel quien usa andadera, necesita más tiempo y se lo dan. (Ver registros)
<input type="checkbox"/> Los adultos no planifican formas para que los niños hagan una transición.	<input type="checkbox"/> Algunas veces los adultos planifican formas para que los niños hagan las transiciones (es decir, al final de una actividad en grupo completo, el adulto pide a los niños con zapatos que se aten las agüetas, y vayan al baño primero).	<input checked="" type="checkbox"/> Los adultos planifican formas para que los niños hagan las transiciones (esto es, eligen a los niños que harán la transición de acuerdo con alguna característica en su vestimenta; “Ahora todos los niños con pantalones de deporte salten al perchero de abrigos”, estimulan a los niños a moverse por el piso a su manera para llegar a los casilleros antes del período al aire libre).	En la rutina semanal leo que las maestras hacen anotaciones sobre transiciones: juegos, canciones o moverse de diferentes maneras. Escucho al irse de la cochera al salón “¿Cómo nos podemos ir? “, “Martín” dice “súbanse al camión en fila “sentados en el camión” y él simula manejar y tomar un volante.

<p>II.- RUTINA DIARIA II-J. El programa tiene programado un período de limpieza con expectativas y elecciones razonables para los niños. NOTA: Si se programan período para limpieza, pero no se observa, debe calificarse como nivel 1.</p>		<p><i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i></p> <p style="text-align: right;">1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.</p>	
<p>Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> No se programa un período para la limpieza.</p>	<p>Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Algunas veces se programa un período para la limpieza.</p>	<p>Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> Diariamente se programa un período para la limpieza.</p>	<p>Evidencia/anécdotas de apoyo Todos los días al terminar el periodo de trabajo los niños participan en la limpieza. Escuché decir a la maestra: “van a limpiar mientras dura la canción y el inspector de limpieza el día de hoy es “Alma”, (sacando por sorteo un papelito con su nombre). “Connie” otra niña dice también “Ya pasó la canción, van a ser dos canciones”.</p>
<p><input type="checkbox"/> Los adultos hacen la limpieza.</p>	<p><input type="checkbox"/> Los niños hacen la limpieza.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Los niños y adultos limpian juntos.</p>	<p>Los niños y adultos limpian juntos. En el periodo que asignan a la limpieza, observo que maestras y niños colaboran para recoger. Las maestras ponen el ejemplo y hacen comentarios como “yo llevo cuatro bloques, ¿tú cuántos llevas?”</p>
<p><input type="checkbox"/> Los adultos hacen que los niños vuelvan a limpiar si no se hizo correctamente.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces los adultos vuelven a limpiar o corrigen la limpieza sin involucrar a los niños (se permite en casos de amenazas para la salud o la seguridad).</p>	<p><input type="checkbox"/> Los adultos aceptan el nivel de participación de los niños, así como sus habilidades para hacerlo mientras apoyan su aprendizaje (es decir, los adultos hablan sobre la forma en que los niños están limpiando; el niño llena el camión de volteo con bloques y los lleva al estante).</p>	<p>Los adultos limpian y recogen las partes más difíciles. Los niños recogen lo que tienen más cerca. Las maestras me explican que cuando se van los niños vuelven a limpiar las mesas para despegar resistol o quitar pintura.</p>
<p><input type="checkbox"/> Los niños no tienen opciones durante la limpieza.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces los niños tienen opciones durante la limpieza.</p>	<p><input type="checkbox"/> Los niños toman muchas decisiones durante el periodo de limpieza.</p>	<p>Los niños recogen lo que tiene a la mano. Tardan en recoger, en varias ocasiones les “gana la canción”. Se limitan a levantar lo que recogieron, no veo opciones de lavar o de limpiar. Sólo guardan el material. No veo que se hagan reflexiones sobre el acomodo de los materiales.</p>

II.- RUTINA DIARIA II-K. El programa cuenta con un período cada día para el refrigerio o la comida que estimula la interacción social. NOTA: Si se programa un período para el refrigerio y la comida, pero no se respeta, debe calificarse como nivel 1.		<i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i> 1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> No se programa un período para el refrigerio o la comida.	Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Algunas veces se programa un período para el refrigerio o la comida.	Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> Diariamente hay un período programado para el refrigerio o la comida.	Evidencia/anécdotas de apoyo Todos los días los niños y las maestras se sientan a comer en el periodo de refrigerio. Está organizado por las mamás. Las maestras comentan: “el día de hoy trajo el lunch la mamá de Alma, démosle las gracias por su rica comida”.
<input type="checkbox"/> Los niños no tienen opciones durante el período para el refrigerio o la comida. Los adultos le dicen a los niños cómo o qué pueden comer (por ejemplo, los niños no pueden comer fruta hasta después de que hayan comido verduras).	<input checked="" type="checkbox"/> Los niños tienen algunas opciones en el período del refrigerio o la comida.	<input type="checkbox"/> Los niños hacen cosas por ellos mismos en el período de refrigerio o la comida (esto es, servir el jugo, distribuir servilletas, limpiar los líquidos derramados).	Los niños eligen cuánto comer, si quieren evitar algo del lunch lo dicen a la maestra, generalmente la maestra se sienta al centro y les sirve, alguno distribuye, el que le tocó llevar el lunch ayuda más ese día especialmente. Si alcanza puede repetir y lo hace el que guste.
<input type="checkbox"/> Los adultos no comen con los niños.	<input type="checkbox"/> Algunas veces los niños hacen cosas por ellos mismos en el período de refrigerio o la comida.	<input checked="" type="checkbox"/> Los adultos comen con los niños.	Todos los días los adultos comen con los niños y se sientan junto con ellos. (Este fue un indicador que subió claramente de nivel, al inicio las maestras servían y no se sentaban con ellos).
<input type="checkbox"/> Los adultos no interactúan con los niños en el período de refrigerio o la comida.	<input type="checkbox"/> Algunas veces los adultos interactúan con los niños en el período de refrigerio o la comida.	<input checked="" type="checkbox"/> Los adultos interactúan con los niños en el período del refrigerio o la comida (esto es, los adultos escuchan a los niños y participan en sus conversaciones).	Todos los días los adultos conversan con los niños en el periodo de refrigerio. A veces colocan tarjetas con preguntas y las responden entre todos, a veces eligen algún tema de lo que puedan platicar. (Este indicador también subió de nivel).

<p>II.- RUTINA DIARIA</p> <p>II-L. El programa tiene un periodo al aire libre cada día durante el cual los niños participan en una variedad de actividades físicas.</p> <p>NOTA: a) Si se programa un periodo al aire libre, pero no se observa, debe calificarse como nivel 1. b) Cuando haya consideraciones relacionadas con las condiciones del clima extremos o de seguridad, tome precauciones en el uso del espacio al aire libre, y considere un espacio amplio interior, tal como un gimnasio, el cual debe usarse sustituto. c) Si la observación tiene lugar en un día que no es característico debido algún cambio en el clima o a una situación especial, marque en la casilla “no observado”.</p>		<p><i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i></p> <p style="text-align: right;">1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.</p>	
<p>Indicadores del nivel 1</p> <p><input type="checkbox"/> No se programa un tiempo para realizar actividades al aire libre.</p>	<p>Indicadores del nivel 3</p> <p><input type="checkbox"/> Algunas veces hay tiempo programados para las actividades al aire libre.</p>	<p>Indicadores del nivel 5</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Diariamente hay un tiempo programado para actividades al aire libre.</p>	<p><u>Evidencia/anécdotas de apoyo</u></p> <p>Todos los días hay un tiempo programado para actividades en el exterior (25 a 30 minutos).</p>
<p><input type="checkbox"/> Durante el periodo al aire libre los adultos dirigen el juego de los niños (es decir, los adultos organizan el juego).</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Durante el periodo al aire libre, los niños tienen algunas opciones sobre cómo jugar.</p>	<p><input type="checkbox"/> Durante el periodo al aire libre, los niños tienen muchas opciones sobre como jugar (esto es, trepar, jugar con líquidos, saltar, brincar, actuar, jugar solos o en grupo, jugar con juguetes de fábrica o con objetos naturales).</p>	<p>Observo que los niños disfrutan jugar en el exterior. Me pregunto si por la cantidad de niños son suficientes las opciones. Observo que sacan materiales, juguetes y que juegan las maestras con los niños.</p>
<p><input type="checkbox"/> Los adultos supervisan a los niños por cuestiones de seguridad, pero no se unen al juego al aire libre.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Los adultos supervisan a los niños en cuanto a la seguridad y, algunas veces, juegan con ellos en las actividades al aire libre.</p>	<p><input type="checkbox"/> Los adultos supervisan a los niños por cuestiones de seguridad y también se les unen en los juegos al aire libre.</p>	<p>Todos los días los adultos supervisan a los niños en cuanto a la seguridad. Algunas veces juegan con ellos “al lobo”, “la cucaracha”, “los listones”, “escondidas”.</p> <p>Este nivel también subió. Anteriormente las maestras comentaban su temor a jugar y que los niños después de eso no siguieran reglas o las vieran con respeto. Poco a poco al jugar más, notaron como eso contribuyó a crear relaciones más fuertes y por el contrario, poder solicitar más apoyo de parte de los niños y que ellos respondían.</p>

COMPLETA LA INFORMACIÓN EN LAS DOS COLUMNAS SIGUIENTES

<i>Rutina diaria programada</i>	<i>Rutina diaria real</i>
<ul style="list-style-type: none">a) Bienvenidab) Grupo completoc) Período de Planificaciónd) Período de Trabajoe) Período de Limpiezaf) Período de Repasog) Taller de inglésh) Refrigerioi) Exteriorj) Grupo pequeñok) Despedida	<ul style="list-style-type: none">a) Bienvenidab) Período de Planificaciónc) Período de Trabajod) Período de Limpiezae) Período de Repasof) Taller de inglésg) Refrigerioh) Exteriori) Grupo pequeñoj) Despedida

III.- INTERACIÓN ADULTO-NIÑO III-A. Se satisfacen las necesidades físicas básicas de los niños.		<i>Encierre en un círculo <u>un</u> indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i>	
		1 2 3 4 5	
		<input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
Preguntas estándares (si no se observa) <ol style="list-style-type: none"> ¿Qué hacen cuando los niños han mojado o ensuciado la ropa? ¿Cuál es el procedimiento que se sigue cuando los niños se lastiman o se enferman? ¿Cuál es la política para los niños que no se duermen durante el periodo de descanso? 			
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> Los niños deben esperar para ir al baño hasta la hora indicada.	Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Algunas veces los niños usan el baño de acuerdo con sus necesidades (por ejemplo, los niños esperan que el maestro los lleve al baño).	Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> Los niños usan el baño según sus necesidades.	Evidencia/anécdotas de apoyo Los niños acuden con confianza al baño por sí mismos, el cual está dentro del aula. Piden ayuda al terminar para apoyo o supervisión en la limpieza.
<input type="checkbox"/> No se cambia la ropa mojada o sucia.	<input type="checkbox"/> La ropa sucia o mojada se cambia.	<input checked="" type="checkbox"/> La ropa mojada o sucia se cambia cuando es incómodo y poco saludable para el niño (es decir, el niño tuvo un accidente de vejiga; la camiseta del niño se moja mucho en la mesa de agua antes de salir al aire libre en un día frío).	La ropa mojada se cambia de inmediato. Todos los días los niños más pequeños llevan una muda de ropa y también hay un cambio en el colegio en caso necesario.
<input type="checkbox"/> Las heridas o enfermedades no se atienden	<input type="checkbox"/> Las heridas o enfermedades se atienden	<input checked="" type="checkbox"/> Las heridas o enfermedades se atienden inmediatamente.	Las heridas o raspones se lavan de inmediato. La temperatura se toma con un termómetro enseguida. Esto lo hacen llevando al niño (a) a la oficina y si es necesario llaman a los padres de familia.
<u>En caso pertinente*.</u> <input type="checkbox"/> No se dan alimentos nutritivos (esto es, el refrigerio es una bebida endulzada y galletas; se niega o se retrasa la comida como una forma de control o castigo).	<u>En caso pertinente*.</u> <input type="checkbox"/> Los requerimientos dietéticos especiales en ocasiones se cubren.	<u>En caso pertinente*.</u> <input checked="" type="checkbox"/> Se dan alimentos nutritivos (como, jugo, leche, yogurt, galletas integrales, humus, fruta).	El menú del refrigerio se planifica con un mes e anticipación. Está balanceado y equilibrado, aprobado por una nutrióloga. (Ver ejemplo)
<u>En caso pertinente*.</u> <input type="checkbox"/> No se incluyen los requerimientos dietéticos especiales.	<u>En caso pertinente*.</u> <input type="checkbox"/> La comida nutritiva se proporciona en algunas ocasiones.	<u>En caso pertinente*.</u> <input checked="" type="checkbox"/> Se anotan los requerimientos dietéticos especiales y se suministran a los niños (en caso de niños enfermos, alergias, restricciones culturales o religiosas se dan opciones).	Este ciclo escolar no se presentó el caso. Es política del centro educativo realizar una entrevista inicial y preguntar sobre alergias, en caso de que haya alguna se toman las precauciones debidas en el periodo del refrigerio y el niño toma otro alimento o evita el que hay.
<u>En caso pertinente*.</u> <input type="checkbox"/> Se les dice a los niños que duerman en lugar de ofrecerles otras opciones de descanso.	<u>En caso pertinente*.</u> <input type="checkbox"/> Algunas veces se les da a los niños otras opciones de actividades tranquilas en el periodo de descanso.	<input checked="" type="checkbox"/> <u>En caso pertinente*.</u> A los niños se les dan opciones de actividades tranquilas durante el periodo de descanso.	En este grupo los niños ya no toman siesta más si alguno manifiesta estar cansado se le invita a dormirse y en el grupo de maternal si algún niño ya no quiere dormir se le da opción de elegir algún cuento o material.

III.- INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO III-B. La separación de los niños de su hogar y la entrada diaria al programa son manejadas con sensibilidad y respeto.		<i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i>	
		1 2 3 4 5	
<input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.			
Preguntas estándares (si no se observa) 1. ¿Cómo maneja la situación cuando los niños presentan dificultades al separarse de los padres o de los tutores?			
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> Se apresura a los niños a separarse de sus padres o de sus tutores.	Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Los adultos algunas veces dan oportunidad a los niños de separarse de sus padres/tutores.	Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> Los adultos ayudan a los niños a separarse de sus padres/tutores (esto es, se estimula a los niños a asomarse por la ventana, decir adiós, llevar fotos de la familia o algunos objetos de su casa).	Evidencia/anécdotas de apoyo Los adultos ayudan a los niños a separarse de sus padres en la cochera, se despiden con un abrazo. Si les cuesta trabajo la maestra verbaliza lo que observa, establece empatía. Dan la bienvenida con gusto. (Ver registro).
<input type="checkbox"/> Se ridiculiza a los niños o se les pone en vergüenza por llorar o estar renuentes a separarse (es decir, “al niño se le dice que sea grandecito”; se le quitan objetos que trae de casa).	<input type="checkbox"/> Los sentimientos de los niños con respecto a la separación son algunas veces reconocidos por los adultos.	<input checked="" type="checkbox"/> El adulto reconoce los sentimientos de separación que tiene el niño (es decir, “te ves triste porque tu mamá se fue”; estás molesta porque es difícil decir adiós”).	Observo en el momento de dejar a los niños que “Dona” le dice a “Israel” - “entiendo que es lunes y te cuesta trabajo separarte de papá porque llevas todo el fin de semana con él-. (Ver registro).
<input type="checkbox"/> Al inicio del día, a los niños se les apresura a incorporarse a las actividades antes de estar listos para hacerlo.	<input type="checkbox"/> Al inicio de cada día, se les da tiempo a los niños de manejar la separación antes de que los adultos los lleven a iniciar las actividades del programa.	<input checked="" type="checkbox"/> Al inicio del día, los niños se incorporan al juego a su propio ritmo.	Los niños llegan, colocan su mochila en el aula y salen un momento al exterior. Los niños que llegan más tarde, se incorporan al grupo generalmente sin dificultad porque ya ven a sus compañeros sentados en círculo en el piso y se incorporan junto con ellos. Si alguno requiere más tiempo lo respetan. Por ejemplo, “Flor” se queda un momento más junto a las mochilas, la maestra de apoyo se acerca y le pregunta qué necesita, ella dice con tristeza “papá”, la maestra comenta “veo que estás triste porque papá ya se fue, él va a venir más tarde, si necesitas tiempo puedes estar aquí”, ella toma su mochila y se sienta con sus compañeros. “Dona” dice “¿tener tu mochila te ayuda?, pues sentarte junto a ella”.
<input type="checkbox"/> No se permite que padres y tutores permanezcan en el salón a la llegada de los niños.	<input checked="" type="checkbox"/> Se permite a los padres o tutores quedarse por una cantidad de tiempo limitado.	<input type="checkbox"/> Se invita a los padres/tutores a permanecer con los niños hasta que ellos estén listos para separarse.	En lo que he observado no se ha dado el caso o presentado la necesidad. La bienvenida se da de manera que los niños por sí mismos sienten deseos de quedarse.

III.- INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO III-C. Los adultos crean una atmósfera cálida y agradable para los niños.		<i>Encierre en un círculo <u>un</u> indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i>	
		1 2 3 4 5	
		<input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> Los adultos no muestran una atención positiva en sus interacciones.	Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Algunas veces los adultos muestran atención positiva en sus interacciones con los niños o muestran una atención positiva hacia algunos niños.	Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> Los adultos muestran una atención positiva en sus interacciones con los niños (es decir, sonríen, los abrazan, los arrullan, usan un tono de voz tranquilo, hacen contacto visual, bajan al nivel del niño, escuchan con atención).	Evidencia/anécdotas de apoyo Los adultos usan un tono de voz suave, hacen contacto visual, se colocan al nivel físico de los niños, escuchan a los niños con atención e interés. (Ver registros)
<input type="checkbox"/> Los adultos hablan principalmente entre sí o se concentran en el salón en lugar de hacerlo con los niños.	<input type="checkbox"/> Algunas veces los adultos se concentran en los niños.	<input checked="" type="checkbox"/> Los adultos se concentran en los niños	Los adultos mantienen su concentración y atención en los niños. Hay dos adultos todo el tiempo y en momentos hay maestros de talleres, en esos momentos alguna de las dos toma anécdotas o acomoda los materiales que se van a usar. Todo el tiempo en todos los periodos hay al menos dos adultos con los niños. Enfocando su atención en lo que están haciendo con ellos.
<input type="checkbox"/> Los adultos hablan de los niños frente a ellos, como si los niños no estuvieran presentes.	<input type="checkbox"/> Algunas veces los adultos dirigen comentarios a los niños en lugar de hablar con otros adultos acerca de los niños que están frente a ellos.	<input checked="" type="checkbox"/> Los adultos dirigen comentarios a los niños en lugar de hablar entre sí sobre los niños frente a ellos.	Los adultos dirigen comentarios a los niños en lugar de hablar entre sí sobre los niños frente a ellos. Se acercan y dicen “Me preocupa que no están recogiendo el material y la canción está por terminar”. “Me apena que quede comida en el palto”, “Necesitamos dejar limpio el arenero”, etc. (Ver registros)
<input type="checkbox"/> Los adultos gritan, avergüenzan o usan palabras duras o acciones fuertes (es decir, gritan, sacuden, aprietan con fuerza)	<input type="checkbox"/> Algunos veces los adultos interactúan con los niños en tonos tranquilos y respetuosos.	<input checked="" type="checkbox"/> Los adultos interactúan con los niños en tonos respetuosos y calmados.	Los adultos interactúan con los niños en tonos respetuosos y calmados. La maestra dice “veo que en este momento estás muy molesto, ¿qué necesitas?”
<input type="checkbox"/> Los adultos no atienden a los niños cuando están molestos	<input type="checkbox"/> Algunos adultos atienden a los niños que están molestos.	<input checked="" type="checkbox"/> Los adultos atienden a los niños que están molestos.	Los adultos atienden a los niños que están molestos. La maestra se acerca con calma y si el niño comienza a aventar objetos le dice: “veo que estás molesto, pegar tiene que parar, yo te voy a detener y apoyar para que puedas expresar tu coraje y molestia, lo abraza y sostiene por detrás, se mantiene firme y serena, el niño se resiste en un principio y poco a poco afloja el cuerpo, llora y expresa cómo se siente”. (Nota de “Dona” en su diario)
<input type="checkbox"/> Los niños no se acercan a los adultos cuando están molestos.	<input type="checkbox"/> Algunas veces los niños se acercan a los adultos cuando están molestos.	<input checked="" type="checkbox"/> Los niños se acercan a los adultos para pedir apoyo, comodidad y guía.	En varias ocasiones escucho a los niños acercarse a la maestra y decir “tentemos un problema”. En otro momento “Flora”, llora y se acerca a la maestra.
<input type="checkbox"/> Los niños no llaman a los adultos por su nombre.	<input type="checkbox"/> Algunas veces los niños llaman a los adultos por su nombre.	<input checked="" type="checkbox"/> Los niños llaman a los adultos por su nombre (por ejemplo; “Vea aquí, maestra Juanita”; “Señora Thompson, ahora tú eres el bebé”; “Carlos, te toca a ti”).	Los niños dicen “Maestra Dona”, “Directora Pilar”, “Maestra Natalia”. Pueden involucrarse en los juegos de dramatización, les hacen invitaciones, les escriben cartas y los nombran.

III. INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO III-D. Los adultos usan una variedad de estrategias para estimular y apoyar el lenguaje y la comunicación del niño.		<i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i>	
		1 2 3 4 5	
		<input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> Los adultos controlan o interrumpen las conversaciones con los niños (por ejemplo, sermonean o examinan a los niños, interrumpen, hablan al mismo tiempo, dominan, cambian el tema).	Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Algunas veces los adultos comparten el control de las conversaciones con los niños.	Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> Los adultos comparten el control de las conversaciones con los niños (es decir, dejan que los niños inicien las conversaciones, tomen su turno, esperen pacientemente para que los niños formen sus pensamientos sin ser interrumpidos).	Evidencia/anécdotas de apoyo Los adultos establecen conversaciones con los niños, escuchan, intervienen y sigue la conversación de manera natural. Dan tiempo para que se expresen los niños.
<input type="checkbox"/> Los adultos no observan ni escuchan a los niños; se les dice a los niños que estén quietos de modo que puedan escuchar a los adultos o puedan seguir sus instrucciones.	<input type="checkbox"/> Algunas veces los adultos observan y escuchan a los niños.	<input checked="" type="checkbox"/> Los adultos observan y escuchan a los niños a lo largo del día (es decir, esperan que el niño hable primero, permanecen quietos hasta que el niño indica que ha terminado de hablar).	Los adultos observan y escuchan a los niños. Se ponen a su nivel físico, esperan con actitud paciente a que terminen de hablar. Los escuchan con interés, imitan sus acciones, describen lo que hacen. (ver registro)
<input type="checkbox"/> Los adultos no hacen caso a los niños cuando éstos hablan; los adultos dan instrucciones.	<input type="checkbox"/> Algunas veces los adultos conversan con los niños con el estilo de “dar y tomar”.	<input checked="" type="checkbox"/> Los adultos observan con los niños con el estilo de “dar y tomar”. Hacen comentarios, observaciones, reconocimientos, y buscan las ideas de los niños.	Observo varias oportunidades en las que las maestras entablan conversaciones con los niños en varios momentos del día, en la bienvenida, en el periodo de trabajo, en el lunch y exterior. En el grupo pequeño anoté que hay varias estrategias de interacción que favorecen la participación de los niños en un clima socioemocional positivo.
<input type="checkbox"/> Los adultos no interactúan con los niños en el periodo de refrigerio o la comida.	<input type="checkbox"/> Algunas veces los adultos interactúan con los niños en el periodo de refrigerio o la comida.	<input checked="" type="checkbox"/> Los adultos hacen preguntas a los niños de vez en cuando; las preguntas son abiertas (es decir, tratan de discutir las ideas de los niños y sus procesos de pensamiento); las preguntas se relacionan directamente con lo que el niño está haciendo.	En el momento del refrigerio las maestras se han propuesto entablar conversaciones con los niños. A veces hablan sobre un tema que eligen desde el momento del pizarrón de mensajes, otras veces sacan tarjetas y otras esperan que se dé de manera natural. La manera en la que disponen las mesas y como sirven los alimentos, contribuye a que conversen y se escuchen.

III. INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO III-E. Los adultos usan una variedad de estrategias para apoyar la comunicación en el salón de clase con los niños cuya lengua materna no es el español (o la lengua local).		<i>Encierre en un círculo <u>un</u> indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i>	
		1 2 3 4 5	
		<input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> Los adultos no apoyan la comunicación con los niños cuya lengua madre no es el español.	Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Los adultos utilizan algunas estrategias para apoyar la comunicación con los niños cuya lengua materna no es el español.	Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> Los adultos usan muchas estrategias para apoyar la comunicación con los niños cuya lengua materna no es el español (por ejemplo, usan gestos para representar sus ideas, utilizan fotos u otros símbolos para representar acciones y objetos, describen materiales y actividades en ambos idiomas, repiten en español las palabras del niño que están en otro idioma).	<u>Evidencia/anécdotas de apoyo</u> Observo muchas estrategias para apoyar a Miguel que aún no tiene lenguaje verbal. Miguel tiene una discapacidad cerebral y se comunica con gestos. Escucha y comprende y las maestras le hablan e interpretan lo que les dice siempre buscando que les afirme si lo entendieron como esperaba. Miguel intenta hacer sonidos y se siente reconfortado de que le preguntan, le piden participar, le preguntan su plan y también en el momento de repaso describen lo que hizo y le piden que muestre lo que hizo si es el caso.
<input type="checkbox"/> Los adultos no propician la comunicación entre los niños que hablan español y los que no lo hablan.	<input type="checkbox"/> Algunas veces los adultos propician la comunicación entre los niños que hablan español y los que no lo hace.	<input type="checkbox"/> Los adultos propician la comunicación entre los niños que hablan distintos idiomas (es decir, traducen, usan palabras y frases en ambos idiomas, estimulan a los niños a etiquetar y describir las cosas unos a otros.	No se aplica.

III. INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO III-F. Los adultos participan como compañeros de juego.		<i>Encierre en un círculo <u>un</u> indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i>	
		1 2 3 4 5	
		<input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> Los adultos no participan en los juegos.	Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Algunas veces los adultos participan como compañeros de juego.	Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> Los adultos participan como compañeros de juegos de los niños.	Evidencia/anécdotas de apoyo Los adultos participan como compañeros de juego de los niños. Fabrican un barco de papel junto con ellos, colorean un dibujo si hay varios haciéndolo, juegan a la tiendita compran y venden, pueden ser la tía o la prima en el juego de roles en la casita. (Ver registros)
<input type="checkbox"/> Los adultos no son compañeros de juego.	<input type="checkbox"/> Los adultos utilizan algunas estrategias como compañeros de juego.	<input checked="" type="checkbox"/> Los adultos utilizan una variedad de estrategias como compañeros de juego. <ul style="list-style-type: none"> • Observan y escuchan antes y después de incorporarse al juego de los niños. • Asumen los papeles según se les indique a los niños. • Siguen pautas de los niños en cuanto al contenido y dirección del juego. • Imitan a los niños. 	En las ocasiones que observé a las maestras en el momento de trabajo pude ver todas las estrategias señaladas. También lo observo en el momento de grupo pequeño y en el exterior. (Ver registros)
<input type="checkbox"/> Los adultos intentan dominar el juego que los niños inician (es decir, cambiando el juego y ajustándolo a las ideas de los adultos, dicen a los niños a qué deben jugar, cómo jugar, o con quién jugar).	<input type="checkbox"/> Rápidamente los adultos ofrecen sugerencias o ideas después de incorporarse al juego de los niños u ofrecen sugerencias que no se relacionan con el tema de juego de los niños.	<input checked="" type="checkbox"/> Los adultos apoyan a los niños de acuerdo con su nivel de desarrollo y ayudan agregando complejidad al juego. <ul style="list-style-type: none"> • Conservan la complejidad del juego. • Ofrecen sugerencias para ampliar el juego. • Conservan el tema del juego de los niños. 	Los adultos apoyan a los niños de acuerdo con su nivel de desarrollo y ayudan agregando complejidad al juego. (Ver registro) En el grupo pequeño que observé sobre “patrones”, noté que ajustaban las preguntas al nivel de complejidad con el que concebían el patrón los niños. Observé que no esperan “respuesta correcta” y que permiten que los niños aporten sus ideas de acuerdo a lo que pueden hacer. Si ellos proponen algo lo reciben y le sacan provecho.

III. INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO III-G. Los adultos estimulan las iniciativas de aprendizaje de los niños a través del día (tanto en el interior del salón como al aire libre).		<i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i>	
		1 2 3 4 5	
		<input type="checkbox"/>	Marque aquí si no se observa o no se reporta.
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> Los adultos no estimulan las iniciativas de los niños.	Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Algunas veces los adultos estimulan las iniciativas de los niños de manera adecuada para su edad.	Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> Los adultos estimulan las ideas, sugerencias, y esfuerzos de los niños a lo largo del día al: <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar a los niños. • Estimular a los niños a que hablen acerca de lo que están haciendo. • Probar e imitar las ideas de los niños. • Usar las palabras de los niños. • Comentar específicamente el trabajo de los niños. 	Evidencia/anécdotas de apoyo Ver registro de la actividad de grupo pequeño de “patrones”. Pude notar que escuchan y toman en cuenta las ideas de los niños. Que hablan con ellos acerca de cómo están usando los materiales. Prueban e imitan las acciones de los niños cuando usan los bufix como ellos propusieron hacerlo. Usan las palabras de ellos, si dicen “torre” lo usan como “torre” si dicen “tren” repiten “tren”. A cada niño le permiten nombrar lo que hace de acuerdo a como lo entiende. Hacen comentarios específicos a cada niño.
<input type="checkbox"/> Los adultos imponen sus propias ideas de que los niños deberían estar aprendiendo y haciendo.	<input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces los adultos estimulan y apoyan las fortalezas e intereses de los niños.	<input type="checkbox"/> A lo largo del día, los adultos estimulan las fortalezas e intereses de los niños.	Algunas veces escucho a las maestras hacer reconocimientos a los niños o dar estrategias de seguimiento posterior a una corrección. Pienso que aún hace falta tenerlo más presente. (Ver registros).

III. INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO III-H. Los adultos apoyan y amplían las ideas y el aprendizaje de los niños durante los periodos en grupo.		<i>Encierre en un círculo <u>un</u> indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i>	
		1 2 3 4 5	
		<input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> Los adultos no apoyan ni amplían las actividades de los niños en grupos pequeños.	Indicadores del nivel 3 <input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces los adultos utilizan estrategias para apoyar a ampliar las actividades de los niños en grupos pequeños (es decir, después de que los materiales son entregados a los niños los adultos ayudan cuando es necesario).	Indicadores del nivel 5 <input type="checkbox"/> Los adultos utilizan muchas estrategias para apoyar y ampliar las actividades de los niños en grupos pequeños (es decir, observan lo que hacen los niños, van de un niño a otro, comentan lo que los niños hacen y dicen, imitan y se unen a las acciones de los niños, usan ellos mismos los materiales).	Evidencia/anécdotas de apoyo Algunas veces los adultos usan estrategias para apoyar a los niños, lo que observo más es escuchar, imitar sus acciones, preguntar, repetir lo que dicen. Observo que participa más “Dona” que “Natalia”. Aún falta que se muevan de uno a otro niño, que los subdividan, que planifiquen considerando diferentes niveles y por tanto las preguntas sean más específicas.
<input type="checkbox"/> Los adultos no apoyan ni amplían las ideas y acciones de los niños en grupos grandes.	<input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces los adultos utilizan algunas estrategias para apoyar las ideas y acciones de los niños en grupos grandes.	<input type="checkbox"/> Los adultos utilizan muchas estrategias para apoyar y ampliar las ideas y acciones de los niños en grupos grandes, es decir <ul style="list-style-type: none"> • Observan y escuchan a los niños. • Imitan las acciones de los niños. • Usan las palabras de los niños. • Asumen el nivel físico de los niños. • Dejan que los niños sean los líderes. • Siguen las sugerencias y modificaciones de los niños. 	Observo en varios grupos pequeños las estrategias que se enumeran. (Ver registros). En los grupos completo es notable la participación de los niños, no sólo de “Martín” o “Israel” sino también de “Connie” “Alma”, “Flor”. Veo capacidad de aportar de todos. Miguel aunque no tiene lenguaje verbal se ve integrado en el grupo.

III. INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO III-I. Los adultos proporcionan oportunidades para que los niños exploren y usen materiales de acuerdo con su propio ritmo y nivel de desarrollo.		<i>Encierre en un círculo <u>un</u> indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i>	
		1 2 3 4 5	
		<input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> Los adultos esperan que los niños utilicen los materiales de la misma forma (es decir, el adulto sostiene las cartas, los colores o las figuras, y espera que todos los niños los identifiquen; todos los niños deben tomar el producto de la misma forma).	Indicadores del nivel 3 <input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces los adultos estimulan a los niños a explorar y utilizar los materiales de acuerdo con su propio ritmo y nivel del desarrollo.	Indicadores del nivel 5 <input type="checkbox"/> Los adultos estimulan a los niños a explorar y utilizar los materiales de acuerdo con su propio ritmo y nivel de desarrollo (es decir, durante el periodo en grupo pequeño, el adulto estimula a los niños a explorar y hacer lo que quieran con los materiales; durante el periodo en grupo completo se estimula a los niños a moverse como quieran con la música).	Evidencia/anécdotas de apoyo En ocasiones los adultos estimulan a los niños a explorar y utilizar los materiales de acuerdo con su propio desarrollo. Observo que en ocasiones se ayuda a algunos niños a hacer lo mismo que hacen los más grandes.
<input type="checkbox"/> Los adultos desalientan a los niños para que utilicen los materiales en formas individuales o inesperadas (por ejemplo, “aquellas cuentas son para ensartarlas y no para comerlas en el área de hogar”).	<input type="checkbox"/> Algunas veces los adultos estimulan a los niños a usar los materiales a su manera.	<input checked="" type="checkbox"/> Los adultos estimulan a los niños a utilizar los materiales a su manera.	Algunas veces los adultos se dejan sorprender por los niños y permiten que usen los materiales a su manera. (Ver registro)
<input type="checkbox"/> Los adultos tratan de que los niños no repitan actividades.	<input type="checkbox"/> Algunas veces los adultos apoyan a los niños cuando eligen repetir alguna actividad.	<input checked="" type="checkbox"/> Los adultos apoyan a los niños cuando eligen repetir una actividad (es decir, no conducen al niño a intentar otra cosa).	Los adultos apoyan a los niños en sus elecciones, aunque se trate de repetir alguna actividad.

III. INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO III-J. Los adultos reconocen los logros individuales de los niños.		<i>Encierre en un círculo <u>un</u> indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i>	
		1 2 3 4 5	
		<input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> Los adultos elogian los logros de los niños (es decir, “todos hicieron un muy buen trabajo de limpieza”, “me gusta lo calladitos que están”).	Indicadores del nivel 3 <input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces los adultos elogian los logros de los niños.	Indicadores del nivel 5 <input type="checkbox"/> Los adultos no usan los elogios.	Evidencia/anécdotas de apoyo Algunas veces los adultos elogian los logros de los niños.
<input type="checkbox"/> Los adultos les dan a los niños monedas, calcomanías y otros premios por sus logros.	<input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces los adultos les dan a los niños monedas, calcomanías u otros premios por sus logros.	<input type="checkbox"/> Los adultos no dan premios por los logros de los niños.	Algunas veces los adultos elogian a los niños, si se comportaron de la manera esperada en el momento del homenaje les dan un sticker.
<input type="checkbox"/> Los adultos intentan dominar el juego que los niños inician (es decir, cambiando el juego y ajustándolo a las ideas de los adultos, dicen a los niños a qué deben jugar, cómo jugar, o con quién jugar).	<input type="checkbox"/> Algunas veces los adultos utilizan el estímulo para reconocer los esfuerzos e ideas de los niños.	<input checked="" type="checkbox"/> Los adultos utilizan el estímulo para reconocer los esfuerzos e ideas individuales de los niños (es decir, repiten las ideas de los niños, comentan que los niños están haciendo, dan a los niños el control de la evaluación de su propio trabajo y esfuerzo).	Los adultos utilizan el reconocimiento para alentar a los niños. (Ver Registro) Observo varias veces a “Dona” describir lo que hacen los niños, comentar sobre lo que hicieron el día anterior y relacionarlo con el momento, ampliar la conversación que sostiene con un niño mostrando interés. Repetir lo que el niño dice o imitar sus acciones.

III. INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO III-K. Los adultos estimulan a los niños a interactuar entre ellos y ayudarse entre sí a lo largo del día.		<i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i>	
		1 2 3 4 5	
		<input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> Los adultos no estimulan a los niños a interactuar entre sí.	Indicadores del nivel 3 <input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces los adultos estimulan a los niños a interactuar entre sí.	Indicadores del nivel 5 <input type="checkbox"/> Los adultos regularmente animan a los niños para que interactúen entre sí de modos adecuados a sus niveles de desarrollo.	Evidencia/anécdotas de apoyo En ocasiones forman grupos pequeño y a la vez dividen los grupos propiciando que se ayuden entre sí. Comentan en el momento del plan que pueden jugar o colaborar uno con otro.
<input type="checkbox"/> Los adultos desalientan activamente esas interacciones (es decir, les dicen a los niños que cada quien haga su propio trabajo, que no hablen entre sí durante las comidas o en la hora del cuento.	<input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces los adultos alientan a los niños a que jueguen cooperando entre sí (por ejemplo, hacen reglas para compartir y toman turnos; les dicen a los niños que sean cooperativos y amigables).	<input type="checkbox"/> Los adultos encuentran muchas oportunidades para referir un niño a otro; los adultos buscan y apoyan los esfuerzos cooperativos de los niños.	En varias ocasiones los adultos alientan a los niños a que jueguen entre sí. Se ponen de acuerdo, eligen juntos alguna actividad para hacer con los padres, eligen qué hacer en el momento del homenaje y participan todos.

III. INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO III-L. Los niños tienen oportunidades para resolver problemas con materiales y hacer cosas por ellos mismos.		<i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i>	
		1 2 3 4 5	
		<input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> Los adultos no dejan que los niños hagan las cosas por ellos mismos (es decir, vestirse, servir jugo, cambiar el papel en el caballete).	Indicadores del nivel 3 <input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces los adultos estimulan a los niños a hacer las cosas por ellos mismos.	Indicadores del nivel 5 <input type="checkbox"/> Los adultos estimulan a los niños hacer las cosas por ellos mismos.	Evidencia/anécdotas de apoyo Algunas veces los adultos favorecen que los niños hagan las cosas por sí mismos, van solos al baño, comen solos. Veo todavía que les ponen los zapatos y que a algunos les sirven la comida.
<input type="checkbox"/> Los adultos resuelven los problemas de los niños (como limpiar líquidos derramados, lograr que una torre de bloque se equilibre).	<input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces los niños reciben apoyo para resolver problemas con los materiales (es decir, los niños tratan de resolver problemas, entonces los adultos proporcionan la solución).	<input type="checkbox"/> Los niños reciben apoyo para resolver problemas con materiales (por ejemplo, el niño cuelga la imagen sobre la puerta cuando no has más lugar en el tablero).	Algunas veces los niños reciben apoyo para resolver problemas con los materiales: si se derramó agua, en barrer, en sacudir. Los niños podrían participar más de lo que lo hacen.

III. INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO III-M. Los adultos involucran a los niños para resolver conflictos.		<i>Encierre en un círculo <u>un</u> indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i>	
		1 2 3 4 5	
Marque aquí si no se observa <input type="checkbox"/> o se reporta.			
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> Los adultos avergüenzan, regañan y/o castigan a los niños involucrados en un conflicto.	Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Los adultos proporcionan a los niños en conflicto sermones sobre las buenas maneras y la moral.	Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> Los adultos tratan las situaciones de conflicto con los niños directamente.	Evidencia/anécdotas de apoyo Los adultos aplican los seis pasos de solución de conflictos. Al inicio, con algunos niños pidieron ayuda para intervenir. Fueron incidentes mínimos en los que requirieron contención o modelar cómo apoyar el enojo del niño. Posteriormente, la maestra tomó parte directamente en la solución de conflictos.
<input type="checkbox"/> Los adultos no disuelven la situación del conflicto.	<input type="checkbox"/> Los adultos disuelven parcialmente la situación del conflicto.	<input checked="" type="checkbox"/> Los adultos disuelven las situaciones de conflicto antes de pasar la situación del problema: <ul style="list-style-type: none"> • Se acercan a los niños con calma y detienen cualquier acción peligrosa. • Toman en cuenta los sentimientos de los niños. 	Los adultos usan los seis pasos de solución de conflictos, dan tiempo a que los niños propongan la solución. Se acercan con calma Reconocen sus emociones y los apoyan para que puedan decir con palabras lo que sienten.
<input type="checkbox"/> Los adultos asumen cuál es el problema sin tener información de los niños o no identifican el problema.	<input type="checkbox"/> Los adultos plantean el problema con alguna confirmación por parte de los niños (como “¿le quitaste el juguete?”).	<input checked="" type="checkbox"/> Los adultos involucran a los niños en la identificación del problema: <ul style="list-style-type: none"> • Reúnen información directamente de los niños “¿Qué pasó? ¿Qué molestó a los niños?”. • Definen el problema. 	Los adultos se toman el tiempo suficiente para que sean los niños los que argumenten lo que sucedió y ofrezcan soluciones. En ocasiones intervienen marcando la pauta o esperan que algún niño responda de la manera apropiada.
<input type="checkbox"/> Los adultos resuelven los problemas por los niños sin explicación.	<input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces los adultos imponen sus propias ideas acerca de cómo deben resolver conflictos y eligen la solución.	<input type="checkbox"/> Los adultos involucran a los niños en el proceso de encontrar y elegir la solución para el problema. <ul style="list-style-type: none"> • Preguntan a los niños soluciones y los estimulan a elegir una de ellas todos juntos. • Están preparados para dar apoyo posterior cuando los niños actúen de acuerdo con las decisiones que han tomado. 	Algunas veces los adultos dan seguimiento a las soluciones que propusieron los niños.

IV. PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO IV-A. El personal utiliza un modelo de currículo completo y bien documentado, o bien, un enfoque educativo para guiar las prácticas de enseñanza.		<i>Encierre en un círculo <u>un</u> indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i>	
		1 2 3 4 5	
		<input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.	
Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> El personal no utiliza un enfoque o modelo educativo identificable.	Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> Algunas veces el personal utiliza uno o más modelos o enfoques educativos.	Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> El personal utiliza consistentemente un modelo o enfoque educativo.	Evidencia/anécdotas de apoyo El personal se ha capacitado en el Currículo de HighScope para preescolar. Han tomado cinco talleres introductorios y reciben asesoría y retroalimentación cada semana.
<input type="checkbox"/> Los componentes del enfoque no están documentados.	<input type="checkbox"/> Están documentados algunos componentes del enfoque.	<input checked="" type="checkbox"/> Los componentes del enfoque están documentados.	Cuentan con el manual “La educación de los niños pequeños” la tercera edición, el libro de Principios básicos y recientemente las tarjetas de andamiaje.
<input type="checkbox"/> La enseñanza no se basa en la teoría, investigación o prácticas probadas.	<input type="checkbox"/> Algunos componentes del enfoque se basan en la teoría, investigación y prácticas probadas.	<input checked="" type="checkbox"/> El enfoque se basa en la teoría, investigación y prácticas probadas.	El enfoque se basa en el Currículo de HighScope, fundamentado en Piaget, Bruner, Vygotsky el proyecto Perry.
<input type="checkbox"/> No existe un planteamiento del currículo escrito que proporcione fundamentos para las prácticas del programa y las metas del desarrollo del niño.	<input type="checkbox"/> Un planteamiento del currículo por escrito proporciona algunos fundamentos para las prácticas del programa y las metas del desarrollo del niño.	<input checked="" type="checkbox"/> Un planteamiento escrito del currículo proporciona un fundamento para las prácticas del programa y las metas del desarrollo del niño.	El personal conoce los fundamentos del currículo, leen y consultan a menudo el manual.

IV. PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO IV-B. El personal utiliza un modelo de enseñanza en equipo y comparte las responsabilidades en la planificación y la implementación de las actividades del programa.	<i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i> <p style="text-align: right;">1 2 3 4 5</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.</p>
--	---

Preguntas estándares:

1.- ¿Tiene el personal un tiempo asignado para la planificación? (En caso de respuesta afirmativa):

a) ¿Dónde se reúnen?

b) ¿Con qué frecuencia lo hacen?

2. ¿Quién es el responsable de las actividades de planificación?

Indicadores del nivel 1 <input type="checkbox"/> El personal no tiene sesiones de planificación calendarizadas con regularidad.	Indicadores del nivel 3 <input type="checkbox"/> El personal se reúne una o dos veces a la semana para planificar.	Indicadores del nivel 5 <input checked="" type="checkbox"/> El personal se reúne diariamente para discutir y hacer planes para el día siguiente.	Evidencia/anécdotas de apoyo Las maestras actualmente se reúnen diariamente. Comenzaron a hacerlo paulatinamente y cada vez con un propósito más claro. A partir de las primeras observaciones y retroalimentación en el mes de octubre comenzamos a reflexionar sobre lo que ocurría dentro del aula y poco a poco lo han hecho de manera sistemática.
<input type="checkbox"/> El maestro titular/líder planifica todas las actividades	<input checked="" type="checkbox"/> El maestro titular/líder algunas veces planifica las actividades con otros miembros del equipo de enseñanza.	<input type="checkbox"/> Los miembros del equipo de enseñanza participan por igual en las actividades de planificación.	La maestra titular "Dona", tiene más preparación e iniciativa. "Natalia" sigue con disposición lo que se le pide más pocas veces tiene aportaciones o ideas, si se le pide sugiere y aporta. La maestra titular le encarga para motivarla a crecer que planifique algunas veces y ella le hace observaciones.
<input type="checkbox"/> Los asistentes y ayudantes desempeñan funciones menores no relacionadas con la enseñanza(es decir, limpian mesas, preparan los materiales)	<input checked="" type="checkbox"/> Los asistentes y ayudantes algunas veces dirigen y/o participan en las actividades de los niños.	<input type="checkbox"/> Los miembros del equipo de enseñanza dirigen y participan en las actividades de los niños.	En ocasiones dividen al grupo en dos subgrupos y la maestra de apoyo participa más. En el momento del P-T-R dividen al grupo en dos y la maestra de apoyo escucha y acompaña a un equipo. En ocasiones la maestra de apoyo dirige las actividades de grupo pequeño.

<p>IV. PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO</p> <p>IV-C. El personal lleva registros sobre los niños y las familias incluyendo los siguientes datos por cada niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombre, fecha de nacimiento, nombre del padre o tutor, domicilio y número telefónico. • Registros de vacunación, estado de salud o discapacidad, informes de accidentes. • Evaluación del avance del niño • Documentación de la visita domiciliaria y de la conferencia entre padre/maestro. • Metas familiares, tratamientos indicados y seguimiento. 	<p><i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i></p> <p style="text-align: right;">1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.</p>		
<p><u>Preguntas estándares:</u></p> <p>1.- ¿El personal lleva registros sobre los niños y las familias en el programa? (En caso de respuesta afirmativa):</p> <p>a) ¿Qué información está en los registros?</p> <p>b) ¿Dónde se guardan los registros?</p> <p>c) ¿Quién tiene acceso a los registros?</p>			
<p>Indicadores del nivel 1</p> <p><input type="checkbox"/> El personal no lleva registros sistemáticos sobre los niños y su familia en el programa.</p>	<p>Indicadores del nivel 3</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> El personal lleva el registro sistemático de algunos datos de los niños y sus familias en el programa.</p>	<p>Indicadores del nivel 5</p> <p><input type="checkbox"/> El personal mantiene registros sistemáticos y completos sobre los niños y sus familias en el programa.</p>	<p>Evidencia/anécdotas de apoyo</p> <p>Las maestras comenzaron haciendo uso del COR desde el inicio del ciclo escolar. Poco a poco se han ido apropiando del instrumento. Cada entrega de reporte ha implicado una revisión detallada y se han dado cuenta por sí mismas que el camino es la toma y captura de anécdotas diaria.</p>
<p><input type="checkbox"/> Los registros no son accesibles para el personal autorizado (es decir, los registros se almacenan en la oficina del director o se guardan bajo llave en otro edificio).</p>	<p><input type="checkbox"/> Algunos registros son accesibles para el personal autorizado.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Los registros son accesibles al personal autorizado (es decir, las tarjetas de emergencia, los reportes de accidentes, y las notas sobre la conferencia padre/maestro se guardan en el salón de clase; el coordinador de maestros y padres tiene copias de las metas familiares).</p>	<p>Las maestras archivan el expediente de cada niño. Ellas cuentan con toda la información necesaria. Ellas elaboran algún reporte de emergencia en caso necesario y lo firma y autoriza la directora. Las circulares para los padres las entregan ellas a los padres. En la entrega de reportes y entrevistas ellas están presentes y dirigen la conversación con los padres. La directora apoya si es necesario.</p>

IV. PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO IV-D. El personal registra y utiliza las anécdotas como base para la planificación relacionada con cada uno de los niños.	<p>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</p> <p style="text-align: right;">1 2 3 4 5</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.</p>
---	---

Preguntas estándares:

1.- ¿Toma nota sobre el comportamiento de los niños? (En caso de respuesta afirmativa):

a) ¿Cómo se registran las notas?

b) ¿Qué información se incluye en las notas?

c) ¿Se utilizan las notas para hacer planes para los niños? (Si la respuesta es afirmativa, ¿Cómo?)

d) ¿Se comparten las notas con los padres? (Si la respuesta es afirmativa, ¿Cómo?)

Indicadores del nivel 1	Indicadores del nivel 3	Indicadores del nivel 5	Evidencia/anécdotas de apoyo
<input type="checkbox"/> El personal registra anécdotas sobre los niños.	<input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces el personal registra anécdotas sobre los niños.	<input type="checkbox"/> Diariamente el personal registra y discute las anécdotas sobre los niños.	Cada vez se reúnen más con este propósito. Toman anécdotas en el formato de planificación diaria, tiene una libreta donde toman anécdotas y recientemente hacen planificaciones más conscientes sobre el ICD y el ítem del COR por lo tanto se les facilita registrar la anécdota.
<input type="checkbox"/> Las anécdotas son subjetivas; reflejan los juicios personales más que un registro sobre lo que los niños están diciendo o haciendo.	<input type="checkbox"/> Algunas veces las anécdotas son objetivas.	<input checked="" type="checkbox"/> Las anécdotas son objetivas y reflejan lo que los niños están haciendo y diciendo a lo largo del día.	Las anécdotas son objetivas, recibieron asesoría e hicieron varias veces prácticas. En el uso del COR se han dado cuenta que en ocasiones la anécdota no está relacionada a algún ICD, por tanto, se está agudizando su mirada y tienen cada vez más presentes los ICD. (Ver reportes para padres, COR)
<input type="checkbox"/> Las anécdotas se enfocan en el comportamiento negativo y las deficiencias (lo que los niños hacen de manera incorrecta, o que no pueden hacer).	<input type="checkbox"/> Algunas veces las anécdotas se enfocan en las fortalezas de los niños.	<input checked="" type="checkbox"/> Las anécdotas se enfocan en las fortalezas de los niños (lo que los niños están haciendo).	Las anécdotas describen lo que los niños pueden hacer, lo que dicen, lo que hacen. Se enfocan en fortalezas.
<input type="checkbox"/> El personal no utiliza anécdotas para hacer planes para los niños.	<input type="checkbox"/> Algunas veces se utilizan anécdotas para hacer planes para cada niño.	<input checked="" type="checkbox"/> El personal utiliza anécdotas para hacer planes para cada uno de los niños.	Cada vez más las maestras usan las anécdotas para hacer su planificación. En las últimas semanas día tras día lograron tomar en cuenta las anécdotas para planificar. (Ver Registro actividad de barquitos de papel)
<input type="checkbox"/> El personal no comparte información anecdótica con los padres.	<input type="checkbox"/> Algunas veces se comparte la información anecdótica con los padres.	<input checked="" type="checkbox"/> El personal comparte información anecdótica con los padres.	Las maestras tienen entrega de reportes con anécdotas para los padres dos veces al año, en febrero y en junio. Ahí comparten anécdotas. Cada quince días se entrega un reporte que incluye una o dos anécdotas y también envían fotos por chat con alguna anécdota.

<p>IV. PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO IV-E. El personal con regularidad utiliza un instrumento de observación/evaluación del niño con probada confiabilidad y validez para evaluar el avance en el desarrollo de los niños.</p>	<p><i>Encierre en un círculo un indicador por nivel para este ítem con base en las instrucciones para calificar en la página 4.</i></p> <p style="text-align: right;">1 2 3 4 5</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> Marque aquí si no se observa o no se reporta.</p>		
<p><u>Preguntas estándares:</u></p> <p>1.- ¿Se utiliza el instrumento de observación y/o evaluación? (En caso de respuesta afirmativa):</p> <p>a) ¿Cuál es el nombre del instrumento?</p> <p>b) ¿Con qué frecuencia se utiliza ese instrumento?</p>			
<p>Indicadores del nivel 1</p> <p><input type="checkbox"/> El personal no utiliza un instrumento de observación para el niño.</p>	<p>Indicadores del nivel 3</p> <p><input type="checkbox"/> El personal utiliza un instrumento de observación cuya confiabilidad y validez son desconocidas.</p>	<p>Indicadores del nivel 5</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> El personal utiliza una herramienta de observación del niño que es de confiabilidad y validez probada (RON) o trabajos de los niños.</p>	<p>Evidencia/anécdotas de apoyo</p> <p>Las maestras usan a lo largo de todo el ciclo escolar el COR lo fueron haciendo cada vez más. En febrero se dieron cuenta que entregaron incompletos los reportes y que debían abocarse a tomar muchas más anécdotas.</p>
<p><input type="checkbox"/> El personal no utiliza un instrumento de observación para evaluar el avance en el desarrollo de los niños.</p>	<p><input type="checkbox"/> El personal utiliza un instrumento de observación una vez al año para evaluar el avance del desarrollo de los niños.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> El personal utiliza una herramienta de observación del niño de validez dos o más veces al año para evaluar su progreso.</p>	<p>Las maestras utilizan el COR Advantage, cada estudiante cuenta con su inscripción. De un niño que ingresó más tarde también se archivan anécdotas y al final se entrega un reporte.</p>

PROGRAMA DE EVALUACIÓN A LA CALIDAD PARA PREESCOLAR (PQA): HOJA RESUMEN FORMATO A: ÍTEMS DEL SALÓN DE CLASE (SECCIONES I-IV)

Nombre del Maestro:	
Nombre del evaluador:	Fecha de la evaluación:

Escriba la calificación numérica (1, 2, 3, 4, ó 5) para cada ítem. Tome como referencia las instrucciones para calificar en la página 4. Si un ítem no se calificó, escriba "NC"

I.- AMBIENTE DE APRENDIZAJE	III.-
INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO	
__3__ A. Ambiente seguro y saludable.	_5__ A.
Satisfacción de las necesidades físicas básicas.	
__5__ B. Áreas de interés definidas.	_5__ B.
Manejo de la separación del hogar.	
__5__ C. Áreas de interés ubicadas con lógica.	_5__ C.
Atmósfera cálida y de cuidado.	
__2__ D. Espacio exterior, equipo, materiales.	_5__ D.
Apoyo para la comunicación del niño.	
__3__ E. Organización y etiquetado de los materiales.	_NA__ E.
Apoyo a los niños que no hablan el idioma local.	
__3__ F. Materiales variados y de usos diversos.	_5__ F. Los
adultos como compañeros de juegos.	
__3__ G. Materiales suficientes.	_4__ G.
Estímulo para iniciativas de los niños.	
__3__ H. Materiales relacionados con la diversidad.	_3__ H.
Apoyo para aprender en periodos de grupo.	
__3__ I. Muestras de trabajo iniciado por los niños.	_4__ I.
Oportunidades para la exploración del niño.	
	_4__ J.
Reconocimiento de los esfuerzos del niño.	
III.- RUTINA DIARIA	_3__ K.
Estímulo de las interacciones con los compañeros.	
_4__ A. Rutina diaria consistente	_4__ L.
Solución de problemas de manera independiente.	
_5__ B. Períodos del día.	_4__ M.
Solución de conflictos	
_5__ C. Tiempo adecuado para cada período del día.	
_5__ D. Período de planificación del niño.	
_5__ E. Período de actividades iniciadas por el niño.	IV.-
PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO	
_5__ F. Período de repaso del niño.	_5__ A.
Modelo del currículo.	
_4__ G. Período de grupo pequeño.	_5__ B.
Enseñanza en equipo.	

4 H. Período de grupo completo.

4 C.

Registros completos del niño.

5 I. Elecciones durante los períodos de transición.

5 D.

Toma de anécdotas por el personal.

4 J. Período de limpieza con elecciones razonables.
de un instrumento de observación/evaluación del niño.

5 E. Uso

4 K. Refrigerio u hora de la comida.

4 L. Período al aire libre.

1 NÚMERO DE ÍTEMS DEL SALÓN DE CLASE NO CALIFICADOS

157__

PUNTAJE TOTAL DEL SALÓN DE CLASE

(Número de ítems marcados "NC")

38__ NÚMERO DE ÍTEMS DEL SALÓN DE CLASE CALIFICADOS

4.19__ PUNTAJE PROMEDIO DEL SALÓN DE CLASE.

Puntaje total

(Número de ítems calificados)

Instrumento Evaluación del Desempeño

El siguiente instrumento tiene el propósito de entablar un diálogo de retroalimentación para analizar las discrepancias que podamos tener en las respuestas. Un primer análisis está orientado en identificar el significado que se le otorga a cada ítem y cómo se entiende que debiera reflejarse en la práctica.

Vas a anotar con una letra cómo evalúas cada ítem. Si es algo que ya realizas en la práctica de manera:

C: Consistentemente

F: Frecuentemente

O: Ocasionalmente

NO: No se ha observado

COMPONENTES DEL CURRÍCULO	C	F	O	NO
ARREGLO DEL SALÓN				
Colabora en las tareas de limpieza				
Involucra a los niños en las tareas de limpieza				
Mantiene ordenado el salón				
Usa diferentes formas de acomodo del salón según se requiera				
Mantiene delimitadas las áreas de trabajo				
Tiene etiquetado el salón				
Cuenta con un espacio ordenado de almacenamiento				
Solicita ayuda para mejorar las condiciones del salón de clase				
Toma iniciativas para mejorar las condiciones del salón de clase				
Involucra a los niños en el cuidado del material				
Procura el material (lo guarda y conserva en buen estado)				
Solicita el material con tiempo suficiente				
Elabora material				
RUTINA DIARIA				
Inicia puntual el día con los niños				
Realiza transición entre una actividad y otra				
Colabora con los maestros de talleres semanales				
Participa en el lunch comiendo junto con los niños				
Participa en los juegos del exterior con los niños				
Participa en eventos y convivencia con los niños y padres proponiendo ideas y fomentando el interés en los niños.				
Participa en el homenaje involucrando a sus estudiantes				
Da la bienvenida y despedida a los niños y niñas en la puerta				
INTERACCIÓN ADULTO – NIÑO				
Platica con los niños				
Diseña actividades que incluyen preguntas para los niños				
Sirve de mediador en la solución de conflictos				
Observa a los niños (as)				
Se da tiempo para atender individualmente a los niños				
Ofrece reconocimiento y retroalimentación positiva a los niños en lugar de elogio o castigo				
Mantiene un nivel de interés acorde a las posibilidades de los niños				

Presenta materiales y hace actividades significativas				
Dialoga con los niños durante los grupos pequeños				
PLANIFICACIÓN – EVALUACIÓN				
Tiene la lista de asistencia al día				
Toma anécdotas				
Toma anécdotas y con base en éstas diseña actividades				
Toma anécdotas y las clasifica y ubica en el COR				
Archiva los productos de los niños con fecha en su portafolio de evidencias				
Toma notas en su diario que reportan sus avances, reflexiones y aprendizajes sobre su práctica docente				
Diseña materiales para que manipulen los niños				
Planifica sus grupos pequeños y lo demuestra en sus planificaciones escritas que presenta cada semana				
Organiza grupos pequeños de acuerdo a diferentes áreas de contenido y necesidades				
Observa lo que hacen los niños durante los grupos pequeños e imita sus acciones				
Planifica en tres tiempos sus grupos pequeños: inicio-intermedio-cierre				
Toma nota de los que sucede en sus actividades para mejorarlas				
CUMPLIMIENTO Y RESPONSABILIDAD				
Registra asistencia y puntualidad de los niños y niñas				
Asiste con regularidad				
Solicita permiso previamente si por causas serias requiere faltar				
Lleva su agenda de planificación semanal				
Anota en su diario				
Llega a tiempo				
Prepara previamente su material				
Hace planificación escrita				
Mantiene limpio el salón				
Cuida el material				
Solicita material con tiempo				
Pide material de lectura				
Se interesa por seguirse formando				
Participa en sesiones de CT				

Consentimientos

Culiacán, Sinaloa 30 octubre de 2019

Los abajo firmantes estamos enterados de que nuestros nombres, en el caso de las docentes, y el nombre de nuestro hijo(a) en el caso de los padres de familia, aparecen en el trabajo de tesis que, para presentar examen de grado de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación en la Universidad Iberoamericana, campus Santa Fe, Ciudad de México; presenta la Lic. María del Pilar Farnés González Saravia con un seudónimo para protección de nuestra privacidad.

La tesis se trata de un estudio de caso que lleva el nombre de:

"Acompañamiento a una maestra en su proceso de implementación del currículo de HighScope en un aula multigrado de preescolar".

Docentes:

Nombre con el que aparece	Firma de consentimiento
DONA	J. Denisse Quintero Osuna
MARA	
YOLANDA	
NATALIA	
ANDREA	
CARLA	

Padres de familia que firman en nombre de los niños y niñas citados:

Nombre con el que aparece	Firma de consentimiento
MARTIN	
DAVID	
MANUEL	Alejandra B.
FELICITAS	
ISRAEL	
ALICIA	

Bibliografía

1. Acheson y Damien Gall, (2003) *Clinical Supervision and Teacher Development: Preservice and Inservice Applications*. New York: Hohn Willey and Sons.
2. Barocio Quijano, Roberto. (1993) *La formación docente para la innovación educativa. El caso del Currículum HighScope*. México: Trillas.
3. Barocio Quijano, Roberto (2002) *Contribuciones al entendimiento y práctica de la educación infantil*. México: Trillas.
4. Barocio, Roberto. (2013) *Taller sobre Asesoría y Acompañamiento del docente: un enfoque centrado en la persona*. PDF. México: Barocio Asesores en Educación y Desarrollo Humano S.C.
5. Beale, Margaret. (2016) "An authentic learning community: asking the right questions". Resource For Educators. Michigan: HighScope Press.
6. Berger Peter y Thomas Luckmann. (1989) *La construcción social de la realidad*. 9ª. Reimpresión, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
7. Biddle, Julie K. (2012) *The Three R's of Leadership. Building effective Early Childhood Programs through relationships, reciprocal learning and reflection*. Michigan, HighScope Press & National Association for the Education of Young children.
8. Bisquerra, Rafael. (1989) *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
9. Bodrova Elena y Deborah J. Leong. (2004) *Herramientas de la mente*. México: Pearson y Secretaría de Educación Pública, (Biblioteca para la actualización del maestro)
10. Borja Sarmiento, Graciela (2003) *El segundo adulto en el Currículum de HighScope* México: Trillas.
11. Bredekamp, Sue. (2009) *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood. Programs serving children from birth through age 8*. 3a. ed. Washington D.C: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
12. Bruner Jerome S. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacios*. España: Morata.
13. Coll Salvador, César. (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
14. Coulon, Alain. (1993) *Etnometodología y educación*. Tr. Olga Aguirre. España: Paidós.
15. Cyrulnik, Boris. (2001) *Los patitos feos. La Resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.

16. Delors Jacques (1994) *La educación encierra un tesoro*. El correo de la UNESCO: México
17. Diamondstone, Jan. (1991) *Talleres para padres y maestros* México: Trillas.
18. Elkind, David. (1999) *La educación errónea. Niños preescolares en peligro*. Tr. Mónica Utrilla. México: Fondo de Cultura Económica.
19. Elkonin, Daniel. (1978) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Elliot, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
21. Epstein, Ann. (2016) *Principios básicos del aprendizaje activo en preescolar* Tr. Graciela Borja Sarmiento 2ª. Ed. Michigan: HighScope Press.
22. Epstein, Ann. (2007) *The intentional teacher. Choosing the best strategies for young children's learning*. Washington D.C: National Association for the Education of Young Children (NAEYC) & HighScope Press.
23. Epstein Ann & Mary Hohmann. (2012) *The HighScope Curriculum. Manual*. Michigan: HighScope Press.
24. Epstein, Ann & Beth Marshall (2013) *Child Observation Record Advantage*. Michigan: HighScope Press.
25. Epstein Ann (2004) *Essentials of Active Learning in Preschool*. Michigan, HighScope Press.
26. Epstein Ann (2007) *The intentional teacher* Michigan, HighScope Press.
27. Erikson, Erik. (1982) *El ciclo vital completado*. México: Paidós.
28. Evans, Betsy (2002) *"You can't come to my birthday party!" Conflict resolution with young children*. Michigan: HighScope Press.
29. Evans, Betsy (2013) *"I want all the turns!"* Michigan: HighScope Press (DVD).
30. Ezquerro, Jesús (2011) *El legado de G.H. von Wright*. Instituto de Lógica, Cognición, Lenguaje e Información. España: Universidad del País Vasco.
31. Farrés Pilar (1991) Informe de Investigación. El problema de la congruencia teoría -práctica en el nivel preescolar. México: Centro de Estudios Educativos.
32. Farrés Pilar (junio 2017) *HighScope Certified Trainer Recertification Application* (mimeo)
33. Farrés Pilar (2003) Apuntes Curso de Capacitadoras, México, Instituto HighScope A.C.
34. Farrés Pilar (2016-2017) *Apuntes tutoría Curso de Capacitadoras*, Ypsilanti Michigan, HighScope Educational Research Foundation.
35. Freire, Pablo. (1973) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
36. Ferreiro, Emilia. (1997) *Alfabetización, teoría y práctica*. 3ª. Ed. México: Siglo XXI editores.

37. Ferreiro, Emilia. (1991) *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI editores.
38. Fullan, Michael G. y Suzanne Stiegelbauer. (1997) *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. Tr. María Elisa Moreno Canalejas. México: Trillas.
39. Fullan, Michael y Andy Hargreaves (1996) *La escuela que queremos*. Tr. Federico Villegas. México: Amorrortu.
40. Fullat, Octavi. (1983) *Filosofías de la Educación*. España: CEAC
41. Furt, Hans. (1971) *Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula*. Buenos Aires: Kapelusz.
42. Galindo Cáceres, Jesús. (1998) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.
43. García Rolando y Jean Piaget, (1982) *Psicogénesis e historia de la ciencia*. 8ª. Ed. México: Siglo XXI editores.
44. Garza Mercado, Ario. (1972) *Manual de técnicas de investigación* México: El Colegio de México.
45. Goetz, J.P y M.D. Le Compte. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata
46. Gordon, Thomas (1974) *Maestros, eficaz y técnicamente preparados*. México: Talleres Excellens. Gordon training Mexico.
47. Heckman, James. Perry Preschool, intergenerational effects. The Heckman equation, web site, 2019, Chicago University.
48. HighScope Educational Research Foundation. (2004) *Preschool Program Quality Assessment (PQA)* Tr Graciela Borja Sarmiento (mimeo)
49. Hohmann, Mary, Bernard Banet y David Weikart. (1984) *Niños pequeños en acción. Manual para educadoras*. Tr Carmen Corona de Alba, México: Trillas.
50. Hohmann, Mary y David Weikart. (1999) *La educación de los niños pequeños en acción*. Tr. María Elisa Moreno Canalejas, revisión técnica Roberto Barocio Quijano. México: Trillas.
51. Hohmann, Mary y David Weikart. (2010) *La educación de los niños pequeños. Manual de HighScope para profesionales de la educación infantil*. Tr. Graciela Borja Sarmiento. México: Miguel Ángel Porrúa.
52. Hohmann Mary. (1983) *A study guide to Young Children in Action*. Michigan: HighScope Press.
53. HighScope, *Course Materials Training of trainers*, Michigan, junio 2017: HighScope.
54. Hunt, J. McVicker (1961) *Inteligencia y experiencia*. New York: The Ronald Press Company.
55. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013) *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*. México: INEE.
56. James, Rebecca (2013) *Discovering HighScope - A teacher's journal*. Michigan: HighScope Press.

57. J.P. Goetz y M.D. Le Compte. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
58. Jara, Oscar (1994) Para sistematizar experiencias, México: Alforja.
59. Katz G. Lilian (1987) *Capacitación del maestro en la educación inicial. Problemas y sugerencias*. Tr. María Eugenia Fitzmaurice México: Trillas.
60. Labinowicz Ed. *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Tr. Humberto López Pineda. México: Pearson.
61. Lafarga Juan & José Gómez del Campo. (1994) *Desarrollo del potencial humano. Aportaciones de una Psicología Humanista*. Vol. 4 México: Trillas.
62. Lockhart, Shannon (2017) *Las funciones ejecutivas. La piedra angular del aprendizaje*. Ponencia presentada en el Encuentro Interactivo HighScope Puebla, en diciembre 2017. Instituto HighScope México. Tr. Graciela Borja (mimeo).
63. Malaguzzi, Loris (2001) *Educación infantil en Reggio Emilia*. Argentina: Octaedro.
64. Molina, Alicia. (1985) *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. México: Secretaría de Educación Pública, Ediciones El Caballito.
65. Peralta Espinosa Victoria. (1993) *El currículo en el Jardín Infantil*. Chile: Editorial Andrés Bello.
66. Piaget, Jean. (1981) *Problemas de Psicología Genética* Tr. Miguel ángel Quintanilla. México: Ariel.
67. Piaget, Jean (1975) *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seis Barral
68. Piaget, Jean. (1977) *Conversaciones con Piaget*. Barcelona: Gedisa
69. Piaget Jean. (1985) *Psicología y Epistemología*. México: Planeta.
70. Rogers, Carl. (2012) *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Tr. Liliana Wainberg. México: Paidós.
71. Rogers Carl y Barry Stevens y cols. ((1980) *Persona a persona. El problema de ser humano*. Tr. Zoraida J. Valcárcel. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
72. Rockwell, Elsie. (1982) *De huellas, bardas y veredas*. México: Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
73. Satir, Virginia. (1991) *Ejercicios para la comunicación humana*. México: Editorial Pax.
74. Schweinhart, Lawrence J. y Weikart P. David. (1997) *Lasting Differences. The HighScope Preschool Curriculum Comparison Study through Age 23*. Michigan: HighScope Press
75. Schweinhart, Lawrence J. y Weikart P. David. (2005) *The Perry Project*. Michigan: HighScope Press.
76. Secretaría de Educación Pública Nuevo Modelo Educativo, Aprendizajes Clave. México: SEP

77. Secretaría de Educación Pública (2004) Programa de Educación Preescolar. México: SEP
78. Secretaría de Educación Pública (2011) Programa de Educación Preescolar. México: SEP
79. Secretaría de Educación Pública (2016) Programa de Educación Preescolar. México: SEP
80. Secretaría de Educación Pública (2008) El personal directivo y de asesoría frente al desafío de la reforma de la educación preescolar. México: SEP
81. Stake Robert E. (2010) Investigación *con estudio de casos*. Tr. Roc Fililla, 5ª. ed. Madrid: Morata.
82. Stake, Robert E. (2006) *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Tr. Albino Santos Barcelona, España: Grao.
83. Stevens, Joseph y Edith King. (1987) *Administración de programas de Educación temprana y preescolar*. Tr Mario Sandoval, Revisión técnica: Elsa Hernández. México: Trillas.
84. Tarrés, María Luisa Coordinadora. (2001) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Colegio de México y Miguel Ángel Porrúa.
85. Von Wright, George Henrik (1971) *Explicación y comprensión*. Nueva York: Ithaca.
86. Weikart, P. David. (2004) *How HighScope grew. A memoir*. Michigan: HighScope Press.
87. Woods, Peter. (1987) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.