



Dirección de CEN CINAI



Guía de Educación Inicial

Versión Abreviada

**Dirección Técnica
Unidad de Normalización y Asistencia Técnica
Equipo Profesional Regional y Local**

*PATRICIA POLTRONIERI PACHECO
IVANIA BONILLA GARITA
OLGA PÉREZ GARRO
HILDA GAMBOA AGUILAR*

2015

CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	1
CAPITULO I	2
BASES CONCEPTUALES	
1. Concepción ambientalista del desarrollo y currículo Asistencial y Programado	
2. Concepción genetista del desarrollo y currículo Centrado en la niñez	
3. Concepción interactiva y dialéctica del desarrollo y Currículo Marco Abierto	
CAPÍTULO II	11
LOS EJES TRANSVERSALESCAPÍTULO	
CAPÍTULO III.....	16
EL ADULTO- CENTRISMO EN LA EDUCACIÓN INICIAL CURRICULO OCULTO	
CAPÍTULO IV.....	19
PLANEAMIENTO EDUCATIVO	
Procedimiento para la planificación de actividades de educación inicial intra y extramuros	
CAPÍTULO V.....	32
ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS, DEFINICIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS Y SELECCIÓN DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS	
CAPÍTULO VI.....	45
CONCRECIÓN DE VALORES EN EL CURRÍCULO	
1. El niño y la niña tienen derecho a ser sujetos de acción y no objetos de atención	
2. El niño y la niña tienen derecho a aprender a cuidar de su salud	

3. El niño y niña tienen derecho a desarrollar sensibilidad ecológica
4. El niño y niña tienen derecho a aprender el valor de la solidaridad y el respeto a la diversidad étnica, de género, cultural, social y a la igualdad de oportunidades
5. El niño y niña tienen derecho a recibir un trato sin violencia y aprender a recrear valores de paz
6. El niño y niña tienen derecho a acceder al conocimiento

CAPITULO VII.....57

DIAGNOSTICO EDUCATIVO

Ambiente educativo en el centro infantil
 Metodología del Diagnostico Educativo

CONCLUSIONES.....61

ANEXOS.....65

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....77

PRESENTACIÓN

La presente Guía de Educación Inicial se propone definir un escenario de atención en los centros infantiles, donde se respete a cabalidad los derechos de la infancia y se ofrezca una oferta educativa coherente con valores que permitan construir una sociedad mejor.

La decisión de crear un currículo propio, responde al hecho de que los servicios que ofrece la Dirección de CEN CINAI están enfocados a la promoción de la salud.

Educar en salud es educar para vivir. Educar para vivir es maximizar el potencial de desarrollo de las personas.

El principal propósito de las acciones del personal que brinda atención, cuidado y educación a niños y niñas de la Dirección CEN CINAI, es apoyar la tarea de crianza de las familias vulnerables económicamente.

Esta tarea requiere asumir una posición crítica y confiada de que los niños y niñas pueden ir más allá de su presente, en la medida en que le sean provistas las condiciones para ello. Esa actitud es la que debe orientar el proceso. No solo la educadora, sino todo el equipo involucrado en la atención, deben participar de esta esperanza.

CAPÍTULO I

BASES CONCEPTUALES

Dentro del marco de atención de niños y niñas se hace necesario, en primer lugar, describir qué se entiende por educación inicial y visualizar cuáles paradigmas la han definido a lo largo de la historia.

Se define la educación inicial como “...la educación que se produce en función al niño de 0 a 6 años y se refiere a: los procesos educativos oportunos y pertinentes que se generan a partir de las necesidades, intereses y características del niño, a fin de favorecer aprendizajes significativos que aporten a su desarrollo integral, dentro de una concepción del mismo como persona en continuo perfeccionamiento humano”.¹ Esta educación implica mirar al niño y niña como sujeto-persona con derecho a la educación desde que nace.

La educación inicial será orientada conceptualmente en el marco del enfoque de derechos, según el cual se considera al niño y niña como una persona que tiene valor en sí misma, siendo artífice de su proceso a partir de la realidad en que vive, por eso, se propone un concepto de desarrollo que incorpore, tanto su papel activo, como el de las personas adultas que participan, desde un modelo educativo Marco Abierto.

Existen tres modelos de concepción del desarrollo infantil: La corriente ambientalista, la corriente innatista y la corriente que agrupa las tradiciones interactivas y dialécticas. A cada una de ellas corresponde un modelo curricular.

1. Concepción ambientalista de desarrollo y currículo Asistencial y Programado:

El currículo asistencial se preocupa principalmente por satisfacer las necesidades básicas del niño y niña: alimento, higiene, descanso y se ocupa poco del vínculo y de la estimulación de su desarrollo.

¹ Peralta, Victoria. La atención Integral de la primera Infancia en América Latina. O.E.A. Julio de 1998, Santiago de Chile

En el currículo programado la propuesta educativa es igual para todos y todas, con planificación de actividades desde lo que se supone debe ser el desarrollo de los infantes de acuerdo a su edad, sin considerar diferencias individuales ni intereses particulares de cada quien. No hay posibilidades de elección y por ello, todos y todas hacen lo mismo al mismo tiempo durante la jornada educativa. Esta posición se propone hacer seres iguales que respondan de la misma forma.

En la sociedad donde predomine este modelo educativo, prevalece la enseñanza y cumplimiento de normas de comportamiento culturalmente aprobadas, limitando la espontaneidad y las relaciones afectivas persona adulta- niño niña.

Estadísticamente, un grupo homogéneo en edad se comporta así: un 50% suele adaptarse fácilmente a una propuesta dirigida, si esta se basa en conductas esperadas para esa edad. Pero todo grupo de niños y niñas, aún de la misma edad, tiende a ser diverso, entonces siempre encontraremos alrededor de un 30% que se mostrará desinteresado por tener un nivel de desarrollo superior a su edad, y un 20% que no alcanzará a aprender. Siguiendo esta línea, se concluye que el modelo programado no es respuesta para la mitad de los niños y niñas de un grupo, y este porcentaje aumentará en grupos de edades heterogéneas.

Es por esta razón que los modelos con visión asistencial y programada, no responden a las necesidades de los niños y niñas, ni a los valores que, desde los derechos de la infancia se debe fomentar.

2. Concepción genetista del desarrollo y currículo Centrado en la niñez :

Esta concepción parte de que todos los niños y niñas tienen la misma herencia genética universal que es la que determina su aprendizaje y las etapas por las que transcurre su desarrollo. Piaget es su máximo representante.

El problema de esta concepción es que enfatiza los aspectos biológicos de las etapas de desarrollo y menosprecia a la cultura en el aprendizaje de los niños y niñas, por tanto, el importante papel que tiene la sociedad y las personas adultas en la introducción de niños y niñas en la cultura.

Peralta (2007) nos advierte como, muchas veces, los niños y niñas latinoamericanos despliegan comportamientos que difieren notablemente de los que están en los libros más difundidos, o que aprenden por medios diferentes.

Desde el punto de vista curricular, esta posición desestima el papel de las personas adultas en la orientación y guía del niño y la niña.

Los niños y niñas necesitan de la guía adulta para dirigirse hacia metas productivas, para desarrollar la voluntad de hacer y para aprender valores. Un niño o niña que no tiene esta guía, se dedica al entretenimiento sin finalidad e incluso, se inclina a conductas violentas, esto lo vemos muchas veces en los centros infantiles, donde los niños y niñas no tienen en que ocuparse, no poseen materiales interesantes ni valiosos para trabajar, sin metas a alcanzar, generalmente se dedican a actividades sin objetivo.

Por considerar que el rol adulto es de vital importancia en este momento sensible de la vida, se considera que este modelo de desarrollo tampoco es ideal para el trabajo con niños y niñas.

3. Concepción interactiva y dialéctica del desarrollo y currículo Marco Abierto:

Esta posición nos dice que los niños y niñas tienen un potencial heredado y también aprenden de lo que les enseña el ambiente.

Lo que provee el ambiente se convierte en las experiencias que le ofrecen las personas adultas que enseñan, y lo que el niño y niña aportan, es su interés innato por descubrir y explorar el mundo. Por ello, es importante tener muy claro qué mundo vamos a poner a su disposición, para que exploren y conozcan, además de priorizar los valores que queremos enseñar, ya que, es en la relación con otras personas de su familia, educadoras y comunidad, que los niños y niñas aprenden lo que es valioso para la sociedad.

Es entonces, el modelo de desarrollo interactivo dialéctico, el que ayuda a entender cómo aprenden los niños y niñas y se concreta en la práctica en el currículo Marco Abierto que tiene las siguientes características:

1. Los niños y niñas son activos, buscan relacionarse con personas y cosas, es por esta interacción que aprenden y se desarrollan.
2. Las personas adultas le enseñan al niño y niña a nombrar las cosas, las personas y al mundo en general, y a partir de ahí, a darle significado.
3. La edad del niño y niña es un punto de partida pero hay muchas diferencias individuales, por eso hay que observarlos e identificar qué les interesa y qué desean aprender.
4. Es en contacto con materiales y personas como se aprende y no tanto oyendo o viendo.
5. Lo más importante es lo que el niño y niña eligen hacer y lo que les interesa, porque tienen una especie de brújula interna que los orienta hacia el desarrollo de sus posibilidades.
6. El papel de las personas adultas y educadoras es proponer, mostrar, modelar y ofrecer experiencias de aprendizaje y luego dejar al niño y niña que por elección, se aboque a la práctica de lo que le interesa.
7. El modelo Marco Abierto es una combinación de las propuestas que hace la educadora y la decisión del niño y niña. Así, el currículo significa una serie de posibilidades que se ofrecen y lo que con ellas se construye.
8. Un vínculo positivo con la persona adulta que educa es el que permite que aquello que se enseña como valioso llegue a serlo también para el niño o niña.

Este modelo es apropiado para la gran mayoría de los niños y niñas de un grupo, son pocos los que necesitan que la educadora les defina a cada momento que deben hacer y los dirija en sus actividades. Precisamente cuando se dan oportunidades para elegir, los niños y niñas funcionan autónomamente y así dan la oportunidad a la persona adulta de ocuparse de quienes, por sus necesidades especiales, requieren más apoyo.

El concepto Montessoriano de períodos sensibles y los conceptos de zonas de desarrollo próximo (Vygotsky) y andamiaje (Jerome Bruner) nos permiten entender la concepción del desarrollo que mira al niño y niña como un ser social.

“Los periodos sensibles son bloques sensibles de tiempo en la vida infantil en los que está absorto en el interés por dominar ciertos procesos, con la exclusión de todo lo demás... tan pronto como aparezca uno de ellos, el niño debe ser ayudado ... el adulto debe mostrar un delicado respeto por sus manifestaciones, proporcionándole lo que necesita y no pueda procurarse a sí mismo ... María Montessori usa el concepto de mente absorbente para explicar el proceso del niño de conocer la realidad, propone que el papel del niño es activo y auto constructor, siempre y cuando se den las condiciones”².

Observando la actividad espontánea del niño y niña, determinamos el período sensible en el que se encuentra y le proveemos lo que necesita.

Montessori sostiene que los niños y niñas descubren el mundo pasando por una serie de períodos sensibles, los cuales son transitorios pero decisivos para su desarrollo posterior.

Estos son:

- a) El período sensible para el desarrollo de los sentidos.
- b) El período sensible para el desarrollo de hábito del orden.
- c) El período sensible para el desarrollo del lenguaje.
- d) El período sensible para el desarrollo del movimiento.³

La zona de desarrollo próximo es el salto que el niño o niña da desde lo que sabe bien en el presente y lo que puede aprender a partir de ahí, esto lo logra con el apoyo de otra persona (padre, madre, educadora, hermano mayor, etc.). Este crea las oportunidades para que se acerque a las zonas de desarrollo próximo, al facilitar espacios y circunstancias para aprender nuevos conceptos y avanzar en la resolución de problemas de la vida práctica.

El concepto de “andamiaje” se refiere al papel óptimo del adulto en la situación de aprendizaje infantil, la intervención adulta consiste en intervenir solo en aquel nivel que es necesario para que el niño y la niña supere sus dificultades normales.

² Polk Lilard, 1977, ps. 59-62-82

³ Orem, retomado por Ramírez S. Pág. 36

La persona adulta hace de andamio y el niño y la niña se apoyan para construir su desarrollo. Una vez que se ha producido un aprendizaje, paulatinamente la persona adulta abandona la intervención en el mismo sentido en el que, una vez construido el “edificio”, se puede retirar el “andamio” que permitió levantarlo.

En el andamiaje (enseñanza de aprendiz), “... un experto o experta tienen como tarea principal la realización de las actividades de un oficio, y solo, como segunda tarea, iniciar al novato y/ o supervisar su progreso. A medida que el aprendiz se vuelve responsable de pequeñas tareas que componen la actividad, el experto le va dando espacio para que adquiera las destrezas requeridas para completar la labor. Cuando el novato llega a ser más hábil, el experto cede responsabilidades, modelando la conducta apropiada y guiando al niño y niña ocasionalmente para que alcance niveles superiores de desempeño o aprendizaje. En esta situación de aprendizaje, el papel de la persona adulta es modelar en sus inicios, y de apoyo en el proceso”.⁴

En este concepto, el actuar de la persona adulta es crucial, pues es el punto de partida para el aprendizaje. El niño y la niña observan cuidadosamente el desempeño de la actividad y por ello el modelaje es preciso, delicado y lento. Así es posible captar bien el detalle de la actividad y a partir de aquí, ensayar poco a poco la tarea, progresando cada vez más en las destrezas requeridas para completar la labor.

El currículo Marco abierto en educación, se basa en tres elementos con el mismo énfasis e importancia: el ambiente, la educadora y el equipo de apoyo y los niños y niñas.

a. Ambiente:

El ambiente físico y social en que se ve envuelto el niño niña incluye:

- Infraestructura y materiales.
- Estética en la organización de los espacios.
- Los ritmos en que transcurren las rutinas y actividades.

⁴ Abarca, retomado por Ramírez S. Pág. 32.

- Las relaciones sociales y los significados que éstas le dan a las experiencias que viven.

b. Educadora y equipo interdisciplinario :

Educadora:

- Modela y presenta materiales, programa actividades y construye ambientes para educar para la vida. Se apoya en otras disciplinas profesionales y en la comunidad, para enriquecer el currículo.
- Ofrece insumos materiales de calidad para garantizar el crecimiento y desarrollo óptimos: alimentos, objetos culturales cotidianos, recursos didácticos, juguetes.
- Actúa propiciando la exploración y posibilitando experiencias.
- Observa científicamente a cada niño y niña en su actividad espontánea, considera sus necesidades evolutivas, está atenta a sus períodos sensibles, para determinar las necesidades de apoyo.
- Analiza bien qué va a proponer, asegurándose de que las actividades educativas sean coincidentes con los valores que quiere enseñar.
- Apoya a las familias en la crianza de sus hijos e hijas.
- Evalúa el impacto de las acciones.
- Identifica y monitorea los logros y limitaciones sin estigmatizar.

Equipo interdisciplinario promotor del desarrollo:

- En conjunto con la educadora enriquece el análisis cultural de los valores a construir y propone ambientes y materiales para enriquecer las experiencias de aprendizaje de niños y niñas.

- Enriquece el proceso de diagnóstico de las necesidades de desarrollo de los niños y niñas, desde su especialidad.
- Acompaña a las familias para mejorar su calidad de vida y desarrollar al máximo el potencial de los niños y niñas.
- Apoya a la educadora con atención directa a los niños y niñas cuando tienen necesidades especiales.
- Promueve acciones sinérgicas con la comunidad y otras instituciones para maximizar y multiplicar la promoción del desarrollo de los niños y niñas.
- Desarrolla estrategias y modalidades técnicas para mejorar la calidad de atención.

c. El Niño y la niña :

Son personas únicas, con sus formas propias de ser y aprender, con sus ritmos y rasgos particulares: físicos, emocionales, socioculturales y de acuerdo a su ciclo evolutivo, son el objetivo de las acciones y, por tanto, sus derechos deben orientar los análisis y las decisiones.

Niño y la niña con posibilidades de elegir su material para trabajar y con tiempo suficiente para disfrutarlo



Una educadora que muestra, modela y presenta el uso y las diversas posibilidades de trabajo con el material.

Una amplia oferta en cada uno de los espacios del centro infantil.



CAPÍTULO II

LOS EJES TRANSVERSALES

Los ejes transversales son fundamentos que atraviesan y conectan toda la práctica pedagógica, integran el saber, el hacer y el convivir, con los conceptos, conocimientos y valores presentes en el currículo.

Permiten abordar problemas y situaciones de la sociedad actual, para que la niñez conozca su contexto y al mismo tiempo desarrolle competencias que le permitan contribuir a la construcción de una sociedad mejor. El currículo basado en ejes trasversales incluye la voluntad, la cual involucra no solo aprender algo, sino estar motivado a hacer algo con eso que se aprende.

En primer lugar, para la comprensión de los ejes transversales propuestos, es necesario conocer algunos valores que los vinculan como norte para el trabajo en educación inicial:

Autonomía y autoestima vs. Independencia:

Queremos una niñez autónoma, no independiente. No vivimos solos y solas en el mundo, siempre dependemos. Somos interdependientes. No entender la interdependencia nos lleva al individualismo, que mira al otro u otra como competidoras. De competidor a enemigo hay solo un paso.

Interdependencia significa pertenecer a la familia humana, a un grupo de amigos y amigas. Implica revisar la relación que existe entre interdependencia y solidaridad en la relación cotidiana y ejercitar experiencias de acompañamiento que involucren la lucha a favor de la solidaridad y no del individualismo. Contra el individualismo fomentamos la autonomía, y ésta se alcanza cuando les permitimos a los niños y niñas participar en lo cotidiano de forma progresiva y sentirse útiles con lo hacen por si mismos y para apoyar a otros y otras.

Para trascender esto, se debe tomar conciencia de que no se puede enseñar lo que no se posee, si somos incapaces de darnos tiempo para ser, para disfrutar, para ser personas, es difícil que podamos entender el derecho que a ello tiene la niñez. “Uno de los retos que se

tienen como persona adulta y sobre todo para las mujeres es el de fomentar un campo cada vez mayor para ser más libres, con más gozo y disfrute. Es una conquista que va a requerir lucha, una lucha contra el estrés de nuestra cultura”.⁵

Sensibilidad y solidaridad:

La televisión y otros medios tecnológicos inducen a que niños y niñas pierdan sensibilidad de sus entornos cotidianos y pueden contribuir a visualizar la violencia como natural. Para contrarrestar esta influencia, es necesario crear un ambiente educativo donde se propicie reconocer que los actos violentos tienen consecuencias, duelen, y ese dolor no puede pasar desapercibido. Criando niños y niñas empáticos y solidarios, contrarrestamos la visión presente en la mayoría de los programas televisivos y juegos de video, donde la violencia no duele, ni importa.

A favor de la sensibilidad está el fomentar el acercamiento al mundo de la naturaleza, el respeto por la vida de la lombriz y la mariposa en el jardín, el dolor de mi compañero o compañera cuando golpeo o insulto.

Autonomía, autoestima, sensibilidad y solidaridad son los valores que solo pueden ser aprendidos por nuestros niños y niñas, en tanto garanticemos las oportunidades para el pleno goce de sus derechos. Estos valores se encuentran presentes en los ejes transversales que ha definido la Dirección de CEN CINAI como guía para orientar la práctica educativa.

El eje central del currículo de la Dirección de CEN-CINAI es la salud y la nutrición y se deriva de la estrategia maestra: La Promoción de la salud.

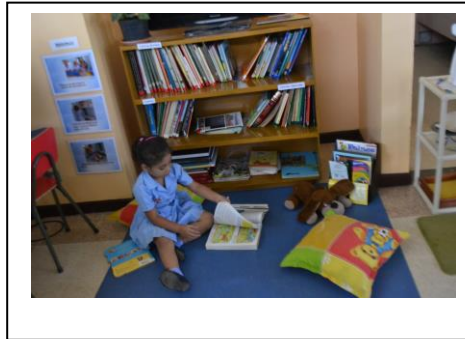
La promoción de la salud involucra garantizar tanto el cuidado y protección del niño y la niña, como su formación y educación para la vida.

Para poner en práctica esta estrategia maestra, se han definido seis ejes transversales que se traducen en derechos del niño y la niña:

⁵ Capacitación Montessori, dirigida a personal de CEN-CINAI .UCR 1996, conferencia Mabel Obares y María Celina Chavarría.

Derecho a:

1. Ser concebidos como sujetos y no como objetos. (Infancia concebida como una entidad con derecho propio, que implica poder de decisión).
2. Aprender a cuidar de su salud.
3. Desarrollar sensibilidad ecológica.
4. Aprender el valor de la solidaridad y el respeto a la diversidad étnica, de género, cultural y social y la igualdad de oportunidades.
5. Recibir un trato sin violencia y aprender a recrear valores de paz.
6. Tener acceso al conocimiento.



La tarea exige dos importantes transformaciones en la concepción de niñez en la sociedad: una es la visión adulto-centrista que nos impide concebir y tratar al niño y niña como sujetos y no como objetos. La segunda es la necesidad de entender que existen contradicciones sociales que hay que trascender para ganarle la batalla a los antivalores que tienden a bombardear a los niños y niñas desde todos los escenarios de su vida, incluido el centro infantil. Esto nos lleva a la necesidad de analizar, críticamente, la estructura de las experiencias ofrecidas: Así por ejemplo, yo puedo predicar mi fe en la creatividad de los niños y niñas y al mismo tiempo negar en la práctica ese valor, enfatizando en el currículo actividades rígidas y estereotipadas o culturalmente pobres. Puede ser que les dé a colorear una ilustración sobre la importancia de la ecología, pero no ofrezco una oportunidad real para aprender a cuidar el ambiente con experiencias concretas significativas en su cotidianidad.

En el siguiente capítulo se revisa la necesidad de trascender el adulto-centrismo en la educación inicial.

CAPÍTULO III

EL ADULTO- CENTRISMO EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Desde que el niño y niña llegan al mundo, da inicio un conflicto interminable entre él o ella y la persona adulta. Al respecto, María Montessori plantea que los estados psíquicos del niño, niña y la persona adulta son muy distintas entre sí y para poder convivir, la persona adulta ostenta su poder, sujeta al infante al orden propio, y en muchas ocasiones, atenta contra las necesidades infantiles.⁶

De esta situación, resulta bienestar para la persona adulta y pérdida de oportunidades para el niño y niña, con el agravante de que la persona adulta no es consciente del perjuicio que provoca, sino que se percibe a sí misma como bondadosa y preocupada por el infante, porque es su deber “educar al niño para que adquiriera buenas costumbres”⁷

Estas actitudes se plasman por ejemplo, cuando en la práctica cotidiana se tienen los libros infantiles guardados para evitar su destrucción, teniendo solo acceso a ellos la persona adulta, dejando para las “manos destructoras” de los niños y niñas, los de menos calidad y belleza.

La niñez tiene un ritmo lento en relación con el ritmo adulto, pues les atrae todo lo que les rodea. No así a la persona adulta, que en su prisa se pierde del disfrute de las cosas pequeñas. La persona adulta no sólo debe preocuparse de prepararle el ambiente al niño y niña, que garantice los elementos necesarios para su desarrollo, sino, también, debe dejar a un lado su ritmo y acogerse al ritmo de los niños y niñas.

El centro infantil es un espacio para la infancia, debe ser construido con base en sus necesidades. Montessori sabiamente menciona que “el adulto deberá interpretar las necesidades del niño para comprenderlas, preparándole un ambiente adecuado”⁸

Ella plantea que “podría iniciarse una nueva era en la educación, la del auxilio de la vida. Es absolutamente necesario que termine la época en que el adulto consideraba al niño como un objeto que se toma y transporta a cualquier sitio, cuando es pequeño y cuando mayorcito no tiene más que obedecer... Es preciso que el adulto quede persuadido de que ha de ocupar

⁶ María Montessori El niño, el secreto de la infancia. Editorial Diana, México, 1982, pg. 123

⁸ Ibid, pág., 123

⁸ Montessori (1982), pág. 128

un lugar secundario, esforzándose en comprender al niño, con el vehemente deseo de convertirse en auxiliar suyo...”⁹

En el momento en que las personas adultas ocupemos nuestro lugar como colaboradores del niño y niña en su construcción, dejaremos de hacer actividades sólo para entretenerlos, de planear horarios y espacios para ellas y ellos en función de las necesidades adultas, eliminaremos los tiempos de espera improductivos y empezaremos a educar para la vida.



⁹ Ibid, pág., 128

CURRÍCULO OCULTO Y EDUCACIÓN

Se considera importante incluir el concepto de currículo oculto para analizar la forma como las ideas dominantes en la cultura, muchas veces nos impiden hacer coincidente el currículo con los valores que se pretende enseñar.

Se define como currículo oculto a una organización de mensajes escondidos, por medio de la cual el sistema educativo entrega representaciones, creencias, pensamientos, valoraciones, visiones e interpretaciones de la realidad, que pueden expresar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos no especificados en documento alguno, pero que se encuentran grabados en cada uno de los integrantes del centro educativo, y se aprenden por medio de experiencias del día a día y se complementan con la vida en familia y en la sociedad en general.

¹⁰

Se llama currículo oculto precisamente porque no está escrito que se deban fomentar la discriminación de personas, pero es lo que en la práctica sucede y se produce con más fuerza que cualquier otro aprendizaje que conscientemente se proponga en un plan educativo.

De esta manera se da la socialización de la niñez y su adaptación a la sociedad, preservando las desigualdades e injusticias existentes. A través de este currículo se legitiman todo tipo de discriminaciones relacionadas con condiciones de género, raza, religión, oficios, clase social e incluso lugares de residencia. Los medios masivos de comunicación y sus mensajes consumistas también son fuente de muchos de los antivalores que dificultan nuestra tarea de transversalizar el currículo.

Para contrarrestarlo hay que aprender a descubrir esos mensajes ocultos que transmitimos; el currículo oculto no es absolutamente inevitable.

El análisis crítico de nuestras acciones cotidianas y de la forma como organizamos la experiencia educativa es el camino para contrarrestar su efecto negativo, se requiere de una reflexión conjunta para analizar aspectos como los siguientes:

¹⁰ Instituto Nacional de las Mujeres. Promoviendo la igualdad de oportunidades y la equidad de género par las niñas de edad escolar. , 2008. pag

1. La selección de formas de conocimiento:

Son aspectos que tienen que ver con la selección de los contenidos. En el proceso de enseñar, ciertos significados dominan sobre otros, y se ignoran visiones, historias y puntos de vista que llevan los niños y niñas a la institución educativa. Por ejemplo reconocer que existen en la realidad social diferentes tipos de familia, pero se enuncia que la mejor es la familia es la constituida por mamá, papá y los niños y niñas.

Chavarría, Orozco y otras, citadas por Polini¹¹ nos presentan algunas formas del currículo oculto en los contenidos de preescolar:

- Nuestras sociedades hacen a los niños y niñas víctimas de ciudades donde se les separa del enriquecedor contacto con la naturaleza.
- Se envían mensajes contrarios a los valores de solidaridad: auto interés, individualismo, egocentrismo (ser independientes).
- Es realmente limitada la educación que se da sobre la destrucción ecológica y las consecuencias que conlleva.
- La educación preescolar está llena de mensajes ligados al comercio de la fantasía y el consumismo.

El análisis del currículo oculto, implica revisar los contenidos y las imágenes presentadas en los materiales educativos, en las actividades desarrolladas, en los juegos, juguetes y materiales que le proporcionamos en los centros infantiles.

Uno de los temas susceptibles es el currículo oculto de género, que promueve la perpetuación de la cultura machista; por ejemplo los cuentos de hadas hablan de una niña que duerme, como duerme la Bella Durmiente o Blanca Nieves perdida en el bosque hasta que la despierta el príncipe, el héroe, que viaja y conquista tierras lejanas, regresando cargado de éxitos y tesoros después de vivir aventuras emocionantes llenas de riesgos. La mujer lo espera, como premio pasivo para que la lleve al altar. ¿Quién dentro de las niñas/mujeres no ha soñado nunca con ese príncipe que la libere de la esclavitud de la vida cotidiana? , ¿Y quién de entre los

¹¹ Polini S, Clara. Curriculum oculto: los mensajes invisibles en la educación. Material elaborado para la comisión de Currículo. Ministerio de Salud. Costa Rica. Dirección de Centros de Nutrición y desarrollo Infantil. 2003

hombres no se ha sentido héroe, aventurero y príncipe que con un beso despierta a la mujer que, agradecida, será su compañera por toda la vida?

2. Formas de relacionarse las personas en el centro infantil

El objetivo del currículo oculto es la sumisión. En la relación maestra-niño niña, por ejemplo esto se ve cuando se les exige permanecer sentados por largos períodos en un solo lugar o en filas constantes e interminables que limitan la movilidad libre, también cuando se clausuran las llaves del agua "... porque hacen regueros". El valor predominante es la obediencia y el valor del auto cuidado y la autonomía personal son anulados.

Las relaciones antidemocráticas en la cotidianidad del centro infantil es una de las formas de fomentar las desigualdades, y está presente en lo que los niños y niñas observan y escuchan de cómo las personas que los rodean se comportan y se relacionan.

Si pretendemos propiciar el valor de la solidaridad y compromiso con otras personas, esta tarea se imposibilita cuando, en la práctica, se promueve la competencia, desunión, valorización de algunos chicos y chicas más que otros, favoritismo, burlarnos de los demás, o hacer juicios constantes.

Si el valor a enseñar es el respeto por la diversidad humana y cultural, nos preguntaremos si prevalece en nuestra conducta la insistencia en las comparaciones; los estereotipos; los diagnósticos discriminatorios.

Para identificar el currículo oculto debemos hacernos dos preguntas: ¿Estamos haciendo lo contrario de lo que pretendemos? ¿Por qué esto se hace así? Estos cuestionamientos permiten darnos cuenta, que muchas veces reproducimos prácticas porque en el pasado "... siempre se ha hecho de esta manera", aunque no sea esta la mejor forma de resolver los problemas. Por ejemplo hacer el reposo con los zapatos puestos, "... por si viene un temblor", con la consecuente incomodidad para los niños y niñas.

Revisar la historia del centro infantil, nos permite entender el "sentido" detrás del "sin sentido" de prácticas que se niegan a desaparecer, y que nos impiden brindar una atención a la niñez acorde a sus derechos.

CAPÍTULO IV

PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Años atrás, en CEN CINAI, la planificación de las actividades de educación inicial se hacía desde un modelo tradicional. Actualmente se propone una planificación coherente con el currículo Marco Abierto, a continuación se describen ambos modelos:

Planificación desde el modelo tradicional:

- Planeamiento con definición de tiempos y actividades rígidamente fragmentadas. No considera procesos, ritmo e interés de los niños y niñas.
- El énfasis del planeamiento es por temas programados arbitrariamente o por edades.
- Énfasis en destrezas académicas.
- Se programan solo actividades dirigidas de aula; los otros momentos son concebidos como juego de entretenimiento o rutinas, sin participación de la docente.
- El periodo de círculo suele valorarse como el único momento de intercambio verbal de carácter educativo (conversación) y sus contenidos suelen estar desvinculados del trabajo en áreas.
- Se estimula el lenguaje artificialmente, ofreciendo actividades de cantar y jugar sin objetivos claros y sin analizar el contenido de las actividades (matinales).

Planificación desde el modelo Marco Abierto:

- Planeamiento con flexibilidad en tiempos, respetando intereses, procesos de aprendizajes y momentos evolutivos de los niños y niñas
- Reconoce el interés del niño y la niña y posibilita oportunidades con objetivos de evolución cultural y personal.

- Preparación para la vida.
- Se visualiza el proceso educativo en todos los momentos del día.
- El ambiente preparado y los materiales son de vital importancia, por tanto, el planeamiento toma como punto de partida el enriquecer estos ambientes con actividades interesantes.
- Los círculos son utilizados como momentos de promoción de la quietud y la presentación de materiales. Los intercambios verbales se realizan en cualquier momento del día y no solo en el círculo.

El diseño de las actividades educativas requiere que la Oficina Local promueva encuentros periódicos entre las educadoras de los diferentes establecimientos, a fin de compartir ideas de posibles actividades para el trabajo con los niños y las niñas. Luego, cada funcionaria, de acuerdo a su contexto, necesidades y observaciones, realizará su propia planificación, tanto mensual o quincenal como semanal, a partir de los ejes transversales.

Dichas actividades se planificarán al lado del enriquecimiento paulatino del ambiente en cada uno de los espacios del centro infantil (en el caso la educación inicial intramuros) y siguiendo un orden lógico, de acuerdo a la edad de los niños y niñas en la modalidad extramuros.

Actividades en contextos intra y extramuros

Las actividades que se desarrollan en educación inicial con niños y niñas se dividen en: Actividades dirigidas, actividades dirigidas con materiales y actividades libres con materiales.

1. Actividades Dirigidas

Son aquellas actividades dirigidas por la educadora. Se caracterizan por involucrar poco contacto con materiales. Entre ellas están las actividades de rutinas, alimentación, higiene, descanso y actividades grupales como rondas, cantos, educación física, expresión corporal y círculos, lectura de cuentos y poesías, actividades de niñez ciudadana.

Actividades dirigidas	Características	Tiempo
Actividades de rutina	Incluye los tiempos de alimentación, higiene, descanso y las transiciones entre actividades.	Se espera que se utilicen veinte minutos para el desayuno o merienda, alrededor de treinta minutos para el almuerzo y quince minutos en lavado de manos y transiciones. El descanso para el caso de centros con horario completo no debe ser mayor a una hora.
Actividades estructuradas grupales en el aula, salón o patio	Son aquellas donde se espera que todos los niños y niñas participen en su totalidad de la actividad, la cual es coordinada por la educadora y no incluyen el uso de materiales o bien el contacto con estos es insuficiente. Incluye actividades musicales, literarias, de expresión corporal, aprender cómo manejarse mejor en su ambiente (reglas de convivencia en el aula), giras educativas y excursiones, actividades de Niñez Ciudadana y “Aprendo a valerme por mi mismo” (cuando no involucran el contacto con materiales).	Se espera que no sobrepasen los treinta minutos.
Actividades de educación física	En todos los establecimientos se deben programar actividades orientadas al movimiento de los grandes músculos del cuerpo. Para tal efecto se sigue las	Se establecen con una duración de quince a veinte minutos.

	<p>especificaciones de la Guía: “El desarrollo perceptual motor, social e intelectual en la infancia por medio del juego como instrumento pedagógico”¹²</p> <p>Aunque a veces estas actividades involucran materiales, el énfasis es el uso del cuerpo. Incluye además actividades como rondas y juegos tradicionales.</p>	
--	---	--

Generalidades de algunas actividades dirigidas:

Periodo de alimentación: Son momentos para promover el consumo de alimentos en un clima de paz, agradable y armonioso. Es importante que sea la trabajadora auxiliar la que sirva los alimentos y que la educadora apoye, para modelar conductas positivas. Lo ideal es que el alimento espere al niño y a la niña y no al revés.

Si en el centro hay varios grupos, el período de alimentación se debe dividir en dos momentos para minimizar las esperas y disminuir el ruido.



¹² Instituto Costarricense del deporte y la recreación. Proyecto ICODER-Ministerio de Salud. Costa Rica.

Períodos de higiene: Las rutinas de higiene no se programan como actividades independientes, deben realizarse el número de veces que indica la normativa y organizarse en pequeños grupos mientras los demás niños y niñas se encuentran en espacios multiuso o ambientes.

Para el lavado de manos y dientes es importante contar con batería de lavamanos y organizarse de tal forma que se eviten las filas y las largas esperas.

El control de esfínteres: debe ser una actividad que se realiza cuando el niño y la niña lo necesite y no con un tiempo programado de antemano por la educadora.

Transiciones: Es importante que las transiciones entre actividades sean flexibles, para que esto suceda, todo el personal del centro infantil debe estar coordinado. Al igual que en el caso de períodos de higiene, no exigir filas antes y después de ir al comedor, o patio. Es mejor que los niños y niñas vayan integrándose paulatinamente a la siguiente actividad de forma espontánea. En los centros con varios grupos de niños y niñas, programar los horarios del personal de tal forma que no le corresponda a una sola persona adulta, estar a cargo de un grupo grande de niños y niñas durante un largo período.

Descanso: Debe propiciarse un ambiente cómodo y tranquilo, con música suave, disminución de la luz, ejercicios de relajación o lectura. Si a pesar de crear este ambiente, aun hay niños o niñas que no pueden dormir, se les deben ofrecer otro tipo de actividad con materiales que no involucren ruido en su manipulación.

Círculos: Son actividades guiadas con el grupo total de niños y niñas para iniciar la mañana, la tarde o los momentos en que se quiere propiciar un rato de quietud, concentración, atención y escucha, también son momentos para leer un cuento, desarrollar una actividad de niñez ciudadana o ensayar una canción o poesía.

2. Actividades dirigidas con materiales

Son aquellas actividades donde el grupo de niños y niñas es dirigido por la educadora e involucra el contacto con materiales apropiados y suficientes.

Actividades dirigidas con materiales	Características	Tiempo
Presentación o modelaje del uso de materiales:	Esta actividad implica la presentación del uso de materiales a los niños y niñas, tanto de grupo completo como en pequeños grupos o a un niño o niña en particular. Todo material que se incorpora al ambiente debe ser presentado y modelando su uso adecuado.	Un círculo de presentación de materiales puede durar entre 5 a 15 minutos.
Talleres en el aula, salón o patio:	Son actividades donde la educadora propone una tarea para todo el grupo y la misma tiene un resultado concreto: manualidad, dibujo, preparación de alimentos, huerta, elaboración de plasticina, actividades del programa Niñez Ciudadana o “Aprendo a valerme por mi mismo”, cuando estas involucran elaboración de materiales.	Estas actividades deben programarse una o dos veces por semana y pueden durar hasta una hora, el interés y la edad de los niños y niñas marca la pauta del tiempo. En centros de horario completo podrán darse con mayor frecuencia.
juegos de grupo en el aula salón o patio:	Las actividades más importantes de este grupo son las la organización de juegos colectivos como lotería, bingo, colochó, Estas actividades no son obligatorias, un niño o niña que no desee participar puede abstenerse o dedicarse a otra cosa, siempre y cuando se mantenga cerca de la educadora y desarrolle una actividad que no obstaculice ni interrumpa a los y las compañeras.	Los juegos de grupos pueden programarse una vez por semana para los grupos de tiempo parcial y tres veces por semana en CINAI.

Generalidades de las actividades dirigidas con materiales:

Presentación o modelaje del uso de materiales: Todo contenido que se introduzca debe ser concretado en un material que se coloque en el ambiente. La mayor cantidad de actividades de círculo programadas, deben orientarse al modelaje y a nuevas oportunidades de trabajo y juego para reforzar el aprendizaje y el uso de aquellos materiales que aún los niños y niñas no

dominan completamente. Las destrezas prioritarias son aquellas que permiten a los niños y niñas tener éxito al tomar contacto con materiales. Se debe organizar presentaciones para cada área, siguiendo un orden lógico por complejidad de destrezas y conocimientos (banco de recursos).

Se espera que en la programación de una semana de trabajo, al menos tres de los cinco días de la semana, se dedique un espacio para la presentación de un material nuevo.

Es importante señalar que muchas veces, una presentación de un material complejo no es suficiente para que los niños y niñas aprendan a utilizarlo. En estos casos, conviene que el refuerzo de esta presentación se haga en pequeños grupos o individualmente. Para los grupos de niños y niñas menores de tres años, es mejor desarrollar las presentaciones de material en grupos pequeños. La decisión de cual material es más apropiado presentar en grupo grande y cual en grupo pequeño, dependerá de la funcionalidad que, en el pasado, haya tenido una u otra alternativa.

3. Actividades libres con materiales:

Este tipo de actividades deben cumplir siguientes requisitos:

- El niño y niña elige la actividad que quiere desarrollar.
- Tiene movilidad libre en el espacio.
- Involucra el contacto con materiales apropiados, variados y suficientes de un ambiente de amplia versatilidad y riqueza en términos de elección.
- Pueden ser desarrollados en aula, patio y/o espacios multiuso.
- Se debe garantizar que la mayor parte del día, fuera de las rutinas de alimentación, higiene y descanso sean actividades libres con materiales en el aula.

Actividades Libres con materiales	Características	Tiempo
Trabajo en áreas en el aula:	El número, tipo y tamaño de las áreas dependerá del tamaño del aula, la edad de los niños y niñas y de los materiales existentes.	Una hora diaria como mínimo en atenciones de tiempo parcial y dos horas en caso tiempo completo distribuido en dos periodos.
Trabajo en áreas en espacios multiuso:	Se diferencia del trabajo en aula, por que los materiales que aquí se ofrecen requieren menos supervisión del adulto que el material de aula. Además estos pueden ser fijos (en áreas centrales de los establecimientos, comedores o aulas asignadas para ello), o bien móviles.	Se programan diariamente para transiciones, esperas, recibimientos, despedidas y momentos en los que hay bastantes niños y niñas a cargo de una educadora.
Juego libre en el patio:	Se considera en este rubro aquellas actividades de patio que favorezcan el desarrollo de los grandes músculos del cuerpo, de forma libre y con uso de materiales, incluyen propuestas educativas de juegos tipo Play Ground, uso de carros, velocípedos, ula ula, bolas, sancos, montículos para resbalar y paredes para escalar , entre otros. Se clasifican aquí las actividades en exteriores que no son dirigidas por la educadora.	Se programan de quince a veinte minutos diarios en atenciones de tiempo parcial y cuarenta minutos en atenciones de tiempo completo, distribuido en dos periodos.

***Procedimiento para la planificación de actividades de educación inicial
intra y extramuros***

El planeamiento educativo se realiza dependiendo de las edades a atender.

A continuación se presenta el procedimiento a seguir para realizar la planificación:

- *Plan de actividades intramuros para niños y niñas menores de 2 años. (Ver anexo 1)*

Para este grupo, por las características propias de la edad, que implican actividades espontáneas de cuidado, rutina y acciones de maternaje, no se diseña una planificación ni mensual, quincenal. La Dirección Nacional de CEN-CINAI ha diseñado una guía de actividades diarias, que incluyen un espacio para la estimulación individual según ritmos y momentos de desarrollo de cada niño y niña.

Estas actividades de estimulación se realizan con cada niño y niña, de acuerdo a las necesidades de cada cual, el plan se actualiza cada mes, tomando como punto de partida el desempeño del bebé y la orientación que se ofrece en los siguientes documentos:

- “Guía para la elaboración de planes de estimulación para la promoción del desarrollo infantil de niños y niñas de 1 a 6 años 11 meses”.¹³.
- “Guía Curricular para la estimulación del Desarrollo Integral del niño menor de 6 años.”¹⁴.
- La evaluación de estos niños y niñas, con el aporte de la psicóloga o maestra de Oficina Local, a partir de la aplicación de la Escala EDIN Ampliada y otros instrumentos.

¹³ Ministerio de Salud. Dirección Nacional de Centros de Nutrición y Centros Infantiles de nutrición y Atención Integral. Guía para la elaboración de planes de estimulación para la promoción del desarrollo infantil de niños y niñas de 1 a 6 años y 11 meses. San José, Costa Rica. 2011

¹⁴ Hernández P.Rita, Ugalde S.M.Elena, Solís F.Virginia, Pacheco A. Ana Lucía.

b. Plan de actividades intramuros quincenal o mensual para niños y niñas de 2 a 6 años.

El plan educativo quincenal o mensual es diseñado por las educadoras para cada uno de los grupos que atiende. En el CEN este plan es asesorado y supervisado por la docente de la Oficina Local y en el CINAI la directora asesora y da seguimiento al mismo.

Consiste en una plantilla que registra la planificación de las actividades educativas, con el nombre de “Plan de actividades de educación inicial intramuros quincenal o mensual para niños y niñas de 2 a 6 años” (**Ver anexo 2**).

El plan registra las actividades clasificadas por tipos, incluyendo todos los ejes transversales en forma equitativa según el período planificado, el plan incluye:

- La introducción de materiales y el modelaje del uso de los mismos con presentaciones en grupo grande, pequeño o individualmente.
- Juegos y talleres creativos.
- Rutinas de alimentación, higiene y descanso.
- Ejercicios de actividad física.
- Giras educativas y excursiones.

También incluye dos planificadores (si es planificación quincenal) o cuatro (si es planificación mensual) donde se organizan las actividades enlistadas por día y por tipo de actividad. Al final de esta plantilla se encuentra una evaluación semanal.

El planeamiento propuesto tiene el propósito de ser práctico, sencillo, de fácil diseño, por eso no incluye, para cada actividad anotar objetivos.

Siguiendo en enfoque holista, no tiene sentido plantear objetivos diferentes a los ejes transversales, los cuales guían toda la jornada diaria y están en íntima relación unos con otros. Los documentos que contienen las propuestas curriculares (Guía de educación inicial, El desarrollo perceptual motor, social e intelectual en la infancia por medio del juego como Instrumento pedagógico (guía ICODER), Lenguaje y biblioteca, Niñez ciudadana entre otros), especifican los

objetivos propios de cada actividad. Complejizar el planeamiento registrando estos contenidos no garantiza una experiencia educativa pertinente y significativa para los niños y niñas, en la práctica, tampoco se cuenta con los tiempos que requiere tal labor.

La clara intencionalidad en una práctica pedagógica está asociada a: una evaluación oportuna del desarrollo, un buen ecoanálisis, observación cotidiana de los niños y niñas, un apoyo interdisciplinario por parte de los profesionales del equipo local.

En las sesiones dedicadas a compartir ideas y materiales, las nuevas propuestas generadas en estos encuentros se acompañan de una plantilla que permite homogeneizar y organizar la información para facilitar su comprensión a la hora de replicar la actividad.

Esta plantilla registra: el nombre de la actividad, los objetivos de la misma, el procedimiento, los materiales y las variantes (**Ver anexo 3**). Con estos insumos se va generando un **Banco de herramientas pedagógicas** que se socializa en intercambios presenciales, documentales (físicos y digitales) al interior de la oficina local y entre oficinas locales.

Cada oficina local programa, organiza y coordina regularmente estos encuentros a lo largo del año. En los mismos tanto el equipo de profesionales como las ASSC3 y ASSC2 llevan diferentes propuestas educativa desde cada uno de sus campos de conocimiento.

Organización del día¹⁵

Se sugiere que la organización del día según la planificación quincenal siga el siguiente cronograma, según tipo de establecimiento y horarios. Esta organización es flexible y deberá siempre responder a los ritmos y derechos de los niños y niñas.

CEN	CINAI
- Recibimiento	- Recibimiento
- Actividades de Higiene	- Actividades de Higiene
- Desayuno	- Desayuno

¹⁵ *Los talleres, proyectos productivos y juegos colectivos se programan en forma alternada.

- Actividades dirigidas con materiales en el aula.	- Actividades dirigidas con materiales en el aula.
- Actividades libres con materiales en el aula.	- Actividades libres con materiales en el aula.
- Actividad física	- Actividad física
- Actividades libres con materiales en el patio u oferta multiuso	- Actividades libres con materiales en el patio u oferta multiuso
- Talleres, proyectos productivos o juegos colectivos *	- Talleres, proyectos productivos o juegos colectivos *
- Almuerzo.	- Almuerzo.
	- Reposo
	- Actividades dirigidas con materiales en aula
	- Actividades libres con materiales en patio o salón multiuso.
	- Merienda
	- Actividades libres con materiales en el patio, salón multiuso o bien talleres, proyectos colectivos o juegos colectivos.

e. Plan de educación inicial extramuros:

Los niños y niñas de la modalidad extramuros pueden recibir acciones de educación inicial con actividades orientadas a promover el crecimiento y desarrollo, tomando en cuenta lo siguiente:

- Propuestas sencillas apropiadas para niños y niñas de diversas edades y/o poco familiarizados con la educación inicial.

- Se diseñan encuentros grupales (talleres) o individuales (visita domiciliar) con modalidad dirigida, usando materiales que involucren no más de dos actividades por sesión.

Es importante variar el tipo de talleres de una sesión a otra, de tal manera que equilibre las oportunidades de desarrollo: Actividades plásticas sencillas (títeres, maquetas, máscaras, collage, esculturas en plastilina, entre otros), actividades musicales y literarias (lectura de cuentos y leyendas, interpretación de canciones infantiles o folklóricas, poesías, rimas, trabalenguas, entre otros), juegos y rondas tradicionales, actividades de educación física y expresión corporal, reconstrucción dramatizada de cuentos, talleres con temas de paz, danza, demostraciones de higiene personal (cepillado de dientes, lavado de manos, etc), degustación de alimentos saludables, juegos de mesa, entre otros.

La plantilla de talleres extramuros contiene tres apartados (columnas):

- Tipo de actividad (siempre dirigida con materiales).
- Talleres extramuros (describe el tipo de actividad que se propone a los niños y niñas).
- Tiempo (estos talleres pueden durar de dos a tres horas).

A continuación se presenta un cuadro que ejemplifica el formato de plan para estas actividades.

Tipo de actividad	Talleres extramuros	Tiempo.
Actividades dirigidas con materiales		

CAPÍTULO V

CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS, DEFINICIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS Y LA SELECCIÓN DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS.

Todo niño o niña desde que nace hasta los siete años necesita una propuesta rica en oportunidades para jugar y trabajar, no es necesario proponer currículo absolutamente diferente según la edad. Las diferencias fundamentales están en que los niños y las niñas entre más pequeños, necesitan mayor apoyo afectivo: más caricias, contacto físico, contención emocional “chineo”.

Los ambientes de aprendizaje deben ofrecer a cada niña y niño lo que requiere según sus necesidades, agregando, gradualmente, elementos básicos para propiciar autonomía, incluyendo la adquisición de hábitos de higiene personal, orden, alimentación, reglas básicas con un componente importante de estimulación del lenguaje oral, a través de la conversación espontánea en los intercambios cotidianos, además de oportunidades de exploración del ambiente, con movilidad lo más libre posible, en un contexto seguro para estimular su desarrollo sensorio-motor.

Conforme los niños y niñas van creciendo, es muy importante aumentar progresivamente la complejidad en el uso del lenguaje, ampliación de vocabulario, introducción espontánea de la cultura letrada y numérica, autonomía cotidiana en el uso de utensilios de cuidado personal y del ambiente, exploración científica de la naturaleza y la cultura por medio del uso de material concreto, múltiples posibilidades de expresión artística (pintura, escultura, música y teatro), recreación de diversos roles de la familia y la sociedad, actividades al aire libre con materiales que permitan desarrollar el área motora gruesa y la expresión corporal, el rescate del juego tradicional, el desarrollo motor fino, sensorial y cognoscitivo por medio de las actividades de construcción, juegos con agua y arena y desarrollo socio-afectivo a través de la convivencia diaria, el juego y el trabajo con disfrute.

Los ambientes deben ser enriquecidos constantemente para ofrecer oportunidades de aprendizaje, aumentando paulatinamente, con sentido lógico, la complejidad de la propuesta educativa.

Para ello se toma en consideración:

- Las necesidades particulares de los niños y niñas.
- La concreción de los valores que queremos enseñar.
- La utilización de tiempos, espacios, creación de áreas y colocación de materiales.

Para la preparación de los ambientes, la organización de actividades y la disposición de materiales, se debe incluir el análisis de las características del ambiente en cuanto a recursos didácticos, espacios, ambientación, estética y la calidad de la experiencia para el niño y la niña. Los materiales deben ser coherentes con los valores que se pretende promover, lo que implica diálogo, reflexión y aportes diversos.

Recomendaciones para organizar ambientes y actividades:

Decoración y ambientación:

- Decorar y ambientar con temas que representen la realidad como: naturaleza, personas de la comunidad, elementos ecológicos, paisajes, obras de arte, creaciones de los niños y niñas.
- Eliminar el uso de materiales no biodegradables como el fon y el estereofón para ser coherentes con prácticas de conservación del ambiente.
- La decoración no debe ser excesiva en tamaño, cantidad ni contener dibujos patentados (personales de cine, televisión), en tanto se propone rescatar la diversidad cultural y no promover el consumismo de estas imágenes.
- La decoración y ambientación debe estar a la altura de los ojos y los móviles deben estar a una altura que se puedan tocar, pero no colocarlos en zonas de paso para evitar que obstaculicen el tránsito.

- Las aulas, salones multiusos, corredores, comedor y otros espacios se ambientarán con plantas, preferiblemente en macetas, de tamaño según el espacio.

Espacios de aula:

- La altura de los muebles debe permitir que los niños y niñas tengan acceso a los materiales y se deben incluir consideraciones especiales para el acceso de las niñas y niños con discapacidad o necesidades educativas especiales.
- Para el uso de material en el piso se deben tener alfombras de hule o tapetes de fibras naturales con colores lisos.
- Se deben construir espacios acogedores y otros más abiertos, que permitan el trabajo cooperativo y el individual. Deben estar limpios, ordenados y despejados, de manera que permitan el movimiento, juego y trabajo.



- Los materiales deben ofrecer a los niños y niñas la capacidad de razonar, pensar y deben retarlos intelectualmente.
- Para garantizar el proceso por etapas, los materiales deben seguir un orden de desarrollo lógico de las destrezas y habilidades. Se sugiere crear bancos de recursos tipo manual que orienten este proceso en la presentación de materiales.

- Los materiales deben ofrecer seguridad física, ser económicos y atractivos, además deben estar limpios, en buen estado, estéticos y dispuestos en bandejas, canastas o cajas para facilitar su manipulación y evitar el deterioro.
- Todo material debe ser presentado y tener un objetivo. Una vez puesto en el ambiente se debe evaluar, al menos durante tres días, el impacto del material con relación a nivel de interés, facilidad de uso y traslado, aceptación, sentido estético, seguridad y pertinencia.
- Debe existir un lugar para que los niños y niñas coloquen sus pertenencias, preferiblemente cerca al lugar donde realizan las actividades de trabajo.
- Las áreas de trabajo se deben estructurar con materiales que reflejen en su organización, los intereses del currículo.

Se sugieren que el ambiente esté organizado en las siguientes áreas: Vida cotidiana, ciencias de la naturaleza y la cultura, dramatización de roles, artes plásticas y musicales, sensorial, lenguaje, biblioteca, construcción, matemáticas, agua y arena, rincón tecnológico.

A continuación se describen algunas características y algunos materiales básicos por área:

Vida Cotidiana

Esta área permite el desarrollo de destrezas y aprendizaje en el uso de herramientas que promueven de forma gradual la autonomía personal.

Esta área incluye:

Materiales para las destrezas finas:

Trasvasar (granos y líquidos con la mano, con cucharas, con pinzas), cernir, batir, colar, medir sustancias líquidas y sólidas, abrir y cerrar candados, botellas, cajas, servir la mesa, cargar objetos de distintos tamaños en bandeja y con la mano, manualidades, enhebrado, pegar botones, remendar, bordar en hilván con aro, hacer canchales.

Materiales que propician la autonomía personal:

Aprender a vestirse solo (doblar ropa, medias, abrochar y desabrochar, cerrar zippers, abotonar y desabotonar, ponerse y quitarse prendas, colgar prendas, amarrar zapatos), lavado de manos, de dientes, uso del retrete, rincón de cuidado personal con pañuelos de papel, toallas húmedas, artículos para peinarse, acicalarse.

Materiales para el aprendizaje del cuidado del ambiente:

Una pilita y artículos para la limpieza y lavado de utensilios y de mesas, sillas, ropa, estantes, pisos y ventanas, el baño del bebé, el lavar el cabello de la muñeca, limpieza y pulir, (metales, maderas, zapatos). Materiales para, cuidar, regar, podar y limpiar plantas.



Preparación de alimentos sencillos:

Elaboración de jugo de naranja, pelar, cortar, rayar y servir frutas y legumbres, elaboración de ensalada, elaboración de aderezos simples, el rincón de la galleta, servir agua, hacer y servir te y refresco entre otros.



Dramatización de roles

Es la zona donde prevalece el juego dramático, los roles pueden ser muy variados, por lo que, en forma alternada, se pueden diseñar espacios para recrear actividades, oficios y escenarios diversos (casita, pulpería, teatro, consultorio, oficina, banco, rincón de fantasía). Se siguieren cuatro espacios al año, los cuales pueden ser elegidos por los niños y niñas.

Ciencias de la Naturaleza

Esta área pretende la toma de conciencia del mundo físico, químico y biológico: botánica y zoología de la tierra, agua y aire y los aspectos biológicos del ser humano.

Algunos ejercicios que se sugiere para esta área son:

- Ambientación de diversos escenarios naturales como la finca, la selva, el rincón marino, el mundo prehistórico, el ártico, incluyendo la recreación del ambiente propio de cada escenario, familias de animales pertenecientes a él (concretos y en tarjetas) y los utensilios, herramientas y otros rudimentos que lo caracterizan. La idea es que los niños y niñas puedan jugar libremente, o bien, clasificar, parear y seriar los animales.
- Rotulación de las plantas con el nombre.
- Tarjetas dispuestas para clasificar y parear alimentos, destacando aquellos que son más saludables.
- Cuidado de pecera y hábitat para tortugas.
- Mesa de experimentos científicos: Variar regularmente.
- Jardín ambientado: Tiene como objetivo participar a los niños y niñas en la formación de hábitat para las mariposas e insectos, incluye: lupas, rótulos con nombre de las plantas, abonos, plantas hospedadoras y comestibles para mariposas, huevos de mariposas, regaderas, piedras decorativas, rastrillos, sarán y madera para la estructura. (Murillo, F, 2007). Se puede hacer este jardín aún sin mariposas.
- Huertas.



- Materiales para ejercicios diversos, orientados a describir los procesos de la naturaleza, por ejemplo: secuencias del desarrollo humano y de los seres vivos en general: Desde la concepción hasta la muerte.
- Materiales para comparar pesos (balanza y recipiente).

Ciencias de la cultura

Con este espacio se busca que el niño y la niña tomen conciencia con su contexto, su aula, centro, comunidad, país, continente, la tierra, el sistema solar, el universo, con propuestas como:

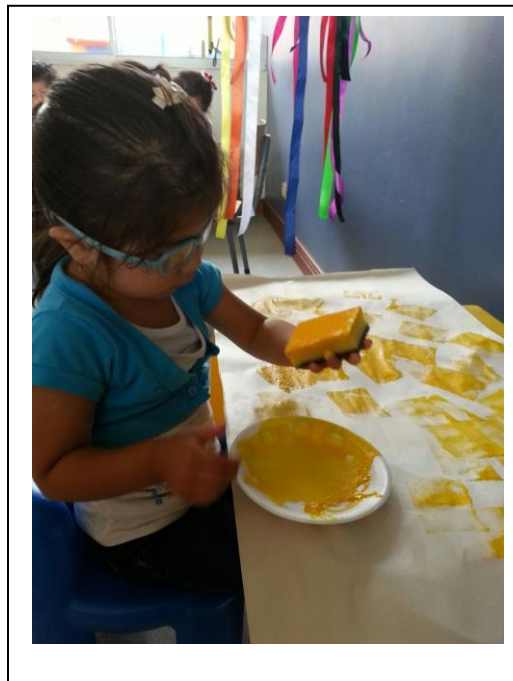
- Croquis, maquetas, rompecabezas de provincias, países centroamericanos, plantillas de mapas diversos para colorear y rotular, globo terráqueo y el mapamundi.
- *Geografía: "Así es el planeta tierra"*: materiales concretos para identificar los componentes de agua, aire y tierra y las diferentes formas que asumen estos componentes (modelado en plastilina, maquetas, tarjetas, libros, dibujos, fotografías etc.)
- *Geografía y vida*: Recursos, materiales y experiencias concretas para conocer y admirar las diferentes formas de vida natural y cultural en el mundo: flora y fauna típica de diversas zonas del mundo, trajes tradicionales diversos, artesanías,

cuentos, leyendas, poesía, artes plásticas y musicales, danzas, cosmovisiones, valoración de la hermandad centroamericana, latinoamericana, entre otras.

- *El niño, la niña y el tiempo*: Recursos, materiales y experiencias concretas para tomar conciencia del tiempo- historia (diferentes formas de medir el tiempo: reloj, calendario), las eras de la tierra, nuestros padres precolombinos, prehistoria.
- *Folclore*: como un proyecto social de toda la comunidad, en la búsqueda de materiales y recursos a fin de estudiar la idiosincrasia de cada pueblo.
- *Educación cívica*: Espacio de diálogo para aprender a vivir en una sociedad democrática. Un proceso que consiste en llegar a formar parte de una colectividad, convertirse en un ciudadano activo: una persona que sabe exigir sus derechos, cumplir sus deberes y contribuir al bien común.

Artes plásticas

Expresión creativa o artes plásticas, que involucra: Pintar, dibujar, pegar, recortar, colorear, modelar y construir entre otros.



Construcción y madurez intelectual

La idea en este espacio es presentar material diverso que permita la construcción de diferentes espacios o cosas del ambiente (según la creatividad de los niños y niñas). Este espacio puede estar separado de las actividades que ejercitan las nociones intelectuales y la psico-motricidad utilizando material específico.¹⁶

Materiales que se pueden sugerir:

Rompecabezas, dominó, lotería, ensartes, bloques de construcción, secuencias, encajes, memorias, enhebrados, muñecas de vestir de papel, taller de mecánica o carpintería: Llaves de mecánica pequeñas de todo tipo, serruchos, martillos, destornilladores, clavos, motores descartados, tucos de madera, arandelas y tablas¹⁷; tubos de PVC de diferentes largos, uniones diversas.

Sensorial

Esta área está orientada a ofrecer experiencias que permiten el desarrollo y refinamiento de los sentidos: auditivo, visual, táctil, olfato, gusto.

Agua y arena

Involucra espacios para manipular agua y arena con diferentes accesorios como delantales plásticos, embudos, animales de plástico, regaderas, tinas, palanganas, moldes de plástico, rastrillos, recipientes de diverso tamaño, moldes, coladores, frascos, baldes, cucharas, palas etc.

¹⁶ Atheortúa, Nelly y Otras. Guía básica para el planeamiento didáctico.

¹⁹ Murillo, Flor. Los ambientes de trabajo para los niños y las niñas en los CEN y CINAI

Lenguaje

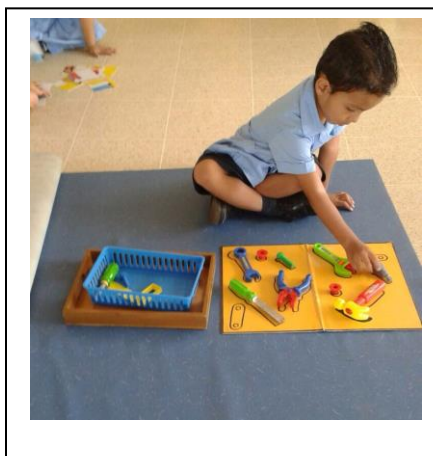
Esta área ofrece materiales orientados para que el niño y la niña desarrollen las habilidades para:

- Conversar fluidamente.
- Expresarse verbalmente con propiedad.
- Escuchar
- Comprender y ser comprendido
- Adquisición y ampliación de vocabulario preciso sobre la diversidad de actividades y seres.
- Expresión en palabras de las experiencias del mundo interno.
- Desarrollar y experimentar con la grafía inventada, calcada, copiada.
- Actividades para acercar al niño y la niña a la cultura letrada y numérica.

Matemáticas

Materiales concretos, orientados a desarrollar conceptos básicos de:

- Usos cotidianos del número.
- Comparación
- Distribución
- Seriación
- Visualización de relaciones geométricas
- Conceptos de cantidad y relación numeral y cantidad.
- Reconocer los números.



Biblioteca

Este es un espacio orientado especialmente a mirar, manipular y “leer” libros, revistas, catálogos, y todo tipo de materiales escritos, incluyendo, además de la oferta tradicional de libros de cuentos clásicos, temas multiculturales, realistas e históricos.



Rincón de paz:

Espacio destinado para el encuentro consigo mismo y la promoción de la quietud.

Rincón Tecnológico:

Espacio destinado a las actividades educativas que incluyen equipo tecnológico (computadoras, Laptop y Tablet).

Espacios con funciones multiuso

Son espacios que están ubicados fuera de las aulas y que involucran suficientes materiales sencillos, duraderos y apropiados para diversas edades. Estos espacios serán usados por grupos numerosos, o por niños y niñas de diversas edades, acompañados por una persona adulta. Las actividades que ahí se proponen no deben ser complejas o involucrar materiales que impliquen una supervisión muy estricta.

Cuando se cuente con un salón permanente para estas actividades, se debe tener áreas delimitadas. El personal debe organizarse por turnos semanales para mantener ordenado el espacio y vigilar que los materiales estén completos y en buen estado. Debe permanecer

habilitado para que cualquier educadora que lo necesite pueda llevar allí a los niños y niñas, o bien, que el niño y la niña puedan acceder a él mientras esperan a sus padres o a la educadora que lo atenderá. Una vez concluida la actividad, el espacio se limpia, ordena y se dispone para ser usado de nuevo en cualquier momento.

Algunas de las actividades de este espacio se proponen a continuación:

- Juego de roles: pulpería, casita, oficina, consultorio, teatrinos, escenarios entre otros.
- Artes plásticas (incluye plasticina, actividades de dibujo, coloreo con crayola, lápiz de colores y marcadores, pizarra acrílica o de tiza, no incluye creación con témpera ni pintura de agua o digital ya que estas actividades requieren mayor supervisión).
- Construcción con bloques, rompecabezas y juegos de ensarte, boleros.
- Hábitat de animales de la selva, mar, granjas, animales pre-históricos etc.
- Maquetas de ciudades, o pueblos, con casitas, muñecos, árboles, gasolineras, pistas de carros, diversos vehículos en miniatura incluyendo maquinaria pesada, trenes, pistas de aterrizaje, aviones,
- Agua y arena. (dispuesta en pilas o recipientes con una altura tal que trabajen de pie y evitar accidentes).
- Biblioteca o canasta con no menos de 10 libros que incluyan cuentos, leyendas, libros de lenguaje y o revistas con temas de naturaleza y culturas.
- Juegos de salón como loterías, bingos, colochó.
- Títeres y/o marionetas.
- Juegos de halar para los más pequeños: maromeros, carriolas con sonido, carritos.
- Boliche.
- Imanógrafo o franelógrafo
- Mesas para trabajar artes plásticas y según lo requieran los escenarios del juego de roles. Para las demás actividades se pueden tener alfombras o petates.

Estructuración de áreas patio y otros espacios:

El aula puede extenderse al patio o corredor techado, ampliando así las posibilidades de enriquecer las áreas, por ejemplo: un espacio de vivero, con utensilios propios de la siembra, mesas de agua y arena en el patio, en el corredor la pulpería, banco de carpintería, rincón de juegos de ingeniería con piedra, arena y otros materiales y carros de juguete de maquinaria pesada: pala mecánica, tractor, chapulín.

PATIO (al aire libre o techado):

Son espacios donde el niño y la niña deben tener acceso a materiales como:

- Bolas, ula ula, saltadores, velocípedos o carros de pedal, materiales de jardinería con pala, rastrillo, carretillo, regadera, recipientes con tierra para sembrar, pilas de arena y agua con utensilios para acompañar estos juegos, como botellas, baldes, palas y rastrillos, moldes, frascos de plástico.
- Ejemplares de tractores, palas mecánicas y otros juguetes de maquinaria pesada, piedra y arena para acarrearla y construir caminos.
- Juegos tradicionales como maromeros, zancos, sacos, trompos, caballos de palo, boleros.
- Aros para fútbol o aro de básquetbol.
- Play ground con hamacas de plástico o de llanta.
- Estructuras para trepar o casas de árbol.
- Se pueden dibujar rayuelas y caminos para los carros.

Si se cuenta con zona verde, ésta debe preservarse enzacatada, libre de escombros y basura. Mantenerla podada apropiadamente, con vegetación que permita la exploración, libre de desechos que acumulen agua o que sea un peligro para los niños y niñas.

CAPÍTULO VI

CONCRECIÓN DE VALORES EN EL CURRÍCULO

Las propuestas educativas, desde un enfoque de derechos, deben ser orientadas a promover el desarrollo infantil, entendido como niveles de integración de lo cultural, no se limita a destrezas, sino a la construcción de valores para la vida, los que se traducen para la Dirección Nacional de CEN CINAI en cinco ejes transversales.

A continuación se desglosa para cada eje transversal, ideas concretas a poner en práctica:

1. El niño y la niña tienen derecho a ser sujetos de acción y no objetos de atención.”(Infancia concebida como una entidad con derecho propio, que implica poder de decisión).

En concordancia con los principios del modelo marco abierto en educación, es posible orientar el proyecto curricular a desarrollar autonomía, sentido crítico y autoestima, promoviendo que el niño y niña construyan su propio conocimiento (crear, seleccionar y elegir sus propios significados, seguir su propio interés y por tanto, su ritmo de aprendizaje). A continuación se proponen una serie de máximas orientadas al pleno disfrute de este derecho.

En vez de separar las actividades en actividades asistenciales (rutinas) por un lado y educativas por otro, tomar la vida cotidiana como eje organizador de los contenidos.

Mirar al niño y la niña como sujeto integral, exige dar a todas las experiencias que se le ofrecen el mismo valor y preocuparse por la manera en que esas actividades se efectúan, esto evita la fragmentación artificial del día a día.

2. El niño y la niña tienen derecho a aprender a cuidar de su salud.

Se debe promover el logro progresivo de autonomía personal. Crear hábitos de salud exige autodisciplina, laboriosidad y aprender a ser y hacer, en el sentido de coherencia entre el ser, el pensar y el actuar. Estas capacidades se lograrán a partir de la enseñanza de hacer las cosas por sí mismo. “si lo oigo lo olvido, si lo veo lo recuerdo, si lo hago lo sé”.

Recomendaciones generales para el aprendizaje de valores pro salud:

Alimentación saludable:

- Proveer una alimentación balanceada.
- Desarrollar actividades para hacer preparaciones sencillas de alimentos saludables en condiciones higiénicas.
- Introducir actividades de degustación de sabores diversos.

Cuidado personal:

- Control de esfínteres.
- Lavado de manos.
- Higiene bucodental.

Los momentos y las distintas actividades en relación a la higiene corporal tienen gran repercusión afectiva, por ello, es fundamental reconocer la responsabilidad de cubrir estas necesidades.

Lavarse manos: antes de cada comida contribuye a la creación de hábitos de higiene autónomos que inciden directamente en su salud, a la vez que proporciona momentos de variadas y ricas experiencias en torno al agua, elemento que suscita especial interés en todas las edades.

Todas las acciones que niños y niñas practican en relación a su higiene y cuidado corporal (limpieza de manos, cara, mocos, cambio de pañales y de ropa, higiene dental, usar el inodoro y limpiarse...) son momentos de gran importancia educativa. Una adecuada actitud por parte de las personas adultas respecto a su intervención en estos aspectos de la vida cotidiana, tanto en lo que se refiere a su actuación con los niños y niñas como en su acción directa en la adecuación del ambiente físico en que transcurren los hechos cotidianos, contribuirá a que estos sean exponentes de disfrute y bienestar.

Actividad física: Para contraponer la cultura sedentaria socialmente dominante, es importante que la educadora asuma un papel activo en el desarrollo de actividades que involucren los grandes músculos del cuerpo. Siendo el movimiento una experiencia en sí misma

estimulante al desarrollo de todos los aspectos de la vida de niños y niñas, es importante proponer actividades que ayuden a construir el hábito de ejercitar el cuerpo. Para ello se requiere una programación cotidiana y una actitud de dirección y modelaje por parte de la educadora, en espacios amplios y estructuras donde se puedan desarrollar actividades como: Correr, reptar, brincar, subir, escalar, rodar, así como utilizar diferentes materiales que estimulen estas actividades.

Ofrecer también la oportunidad de participar de experiencias educativas que ayuden a desarrollar autoestima y manejo del estrés: técnicas de relajación, respiración, descanso y masajes.

3. El niño y niña tienen derecho a desarrollar sensibilidad ecológica

La niñez tiene derecho a conocer el mundo natural que deberá proteger cuando crezca. Los contenidos de las Ciencias Naturales y Sociales deben converger alrededor de la educación ecológica, sensibilizando hacia la responsabilidad del cuidado del ambiente, se aprende a amar aquello que se conoce, lo que se ama se cuida y se respeta. El cuidado del ambiente sensibiliza hacia la paz.

Para concretar este valor se plantea:

- Promover y desarrollar la capacidad de observación científica y exploración del entorno natural con objetivos de cuidado y preservación de la naturaleza: observación espontánea del entorno natural, observación sistemática de procesos naturales, utilización de instrumentos (lupas, microscopios, telescopios, binóculos).
- Propiciar el aprovechamiento de los materiales del entorno natural para el desarrollo de actividades diversas.
- Promover un sentido de conciencia cósmica: conciencia de sabernos parte de todo y por tanto co-responsables de nuestro entorno.
- Desarrollo de actividades orientadas al manejo adecuado de los desechos y a promover el reciclaje de materiales (reutilizar, reducir, rechazar, reciclar).

- Promover actividades de clasificación, seriación, comparación utilizando objetos naturales minerales y vegetales (semillas, flores, tallos, hojas) pero no promover el saqueo sin medida de: conchas, piedras plantas, estrellas de mar y otros.
- Proveer materiales y promover actividades orientadas a un amplio conocimiento del entorno natural (flora, fauna y su hábitat) paulatinamente y de acuerdo a la edad e intereses.
- Proveer materiales y promover actividades para que el niño y la niña realicen actividades concretas de cuidado de las plantas y animales. (podar plantas, regarlas, recoger hojas secas en el patio, cuidar tortugas, peces) tanto en ambientes externos como internos.
- Introducir y desarrollar contenidos de ciencias sociales con sentido ecológico: áreas protegidas, biodiversidad, educación marina, educación ambiental.
- Promover el aprendizaje de los nombres de los seres y formas de la naturaleza.
- Promover la elaboración de huertas, sembrar en macetas, sembrar plantas ornamentales, hacer germinarios, elaboración de lombricarios y otras formas de producción de abono orgánico.
- Promover actividades donde se da contacto directo con la naturaleza en patios, jardines, parques.

4. Aprender el valor de la solidaridad y el respeto a la diversidad étnica, de género, cultural y social y a la igualdad de oportunidades.

Aplicar el criterio de Equidad:

Equidad implica adaptar la entrega de oportunidades de acuerdo a las necesidades de cada cual, así, no necesariamente es igualdad. En lo cotidiano, seguir este principio significa

poner en juego la equidad en la administración de los apoyos, ofreciendo más al que más lo necesita y adaptar según la necesidad.

Implica:

- Estructuración de tiempos y espacios introduciendo materiales que rescaten imágenes positivas de niños y niñas que viven en diferentes contextos sociales y económicos.
- La inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales y propiciar apoyo para estos.
- La metodología no es sagrada, pero sí el niño y la niña: Tener en cuenta, en caso de necesidades educativas especiales, determinar actividades más específicas pues hay niños y niñas que requieren directividad.
- Contribuir a la re-conceptualización los roles de hombre mujer, madre, padre, niño, niña, persona adulta, desde una perspectiva de reparto de responsabilidades familiares y democratización del espacio familiar; promoviendo la valoración de actividades de la vida cotidiana para que sean accesibles tanto a niños como a niñas, sin hacer discriminaciones por condición de género. Lo anterior se puede lograr introduciendo un área donde se realicen actividades como barrer, sacudir, limpiar, lavar, preparar alimentos, el baño del bebé, lavar el cabello de la muñeca, tender y doblar ropa etc.
- Introducir otros escenarios dramáticos además de la casita como la oficina, el consultorio, la pulpería, el banco etc.
- Utilizar materiales de trabajo donde se rescaten imágenes masculinas y femeninas involucradas en actividades no tradicionales: hombre bailarín, mujer ingeniera, el papá da de comer al niño, la mamá arregla el radio etc. ¹⁸ No calificar actividades como propias de un género u otro, ni sancionar a los niños o niñas por la elección o preferencias de actividades consideradas tradicionalmente propias de un género específico.

¹⁸ Se recomienda utilizar los materiales producidos por le INAMU (Instituto Nacional de las mujeres) y elaborar también otros materiales siguiendo los mismos principios.

- En la organización de las experiencias educativas, no asignar símbolos ni clasificaciones diferentes para sexo masculino y femenino¹⁹.

Currículo culturalmente pertinente:

Sugerencias para la recuperación de la cultura local:

- a. Recolectar antecedentes de los valores comunitarios a partir de reuniones con los miembros significativos de la comunidad, entrevistas con las personas más cercanas a los niños, tendientes a conocer sus formas educativas y observaciones en terreno de las costumbres, códigos y formas de vida de las personas de esa comunidad.
- b. Organizar la participación periódica y/o permanente de padres y madres, abuelos, hermanos, mayores, tíos, así como otras personas de la comunidad que muestren oficios, habilidades, conocimientos, para que sean ellos quienes incorporen las formas de socialización, enculturación y etnoeducación²⁰.
- c. Organizar el ambiente físico, con elementos propios de esa comunidad: mobiliario local, artesanías: tejidos, cestería, alfombras, baúles, imágenes, colores significativos, juguetes tradicionales, utensilios, instrumentos musicales, tierras de colores, piedras diferentes, conchas procesadas, fibras vegetales entre otros.
- d. Planificar actividades vivenciales a través de las cuales los niños tengan una interacción plena y concreta con todas las expresiones de su cultura de pertenencia. Esto supone, entre otros, lo verbal, musical, lo lúdico, lo motor, lo culinario, lo festivo, etc, a la par de otras actividades propias de otros ámbitos culturales.²¹
- e. Respetar a las familias, lo cual implica el respeto a los gustos en el vestir, formas de expresarse, sus creencias religiosas.
- f. Darle a los padres y madres el peso de autoridad que tienen ante sus hijos e hijas. No comunicarnos con ellos o ellas en calidad de subordinados nuestros o como si

¹⁹ Considerar (adaptando a educación inicial) las recomendaciones desarrolladas en el libro “Promoviendo la igualdad de oportunidades y la equidad de género para las niñas de edad escolar”, del Instituto Nacional de las mujeres, para mitigar el efecto negativo del currículo oculto en la búsqueda de la equidad de género.

²⁰ La “enculturación” se define como la adquisición de normas, valores, modos de acción, sin que tenga lugar una enseñanza específica., como resultado de la interacción se aprenden las representaciones culturales.

Etnoeducación: se define como la educación que reconoce el carácter pluriétnico y multicultural de un país y reconoce y proyecta la diversidad étnica.

²¹ Peralta, Victoria (2007) pág. 15-19

fueran niños y niñas, regañándoles, humillándoles o normatizando sus estilos en el vestir.

Diferencias culturales como parte de la riqueza del planeta y no como amenaza.

Esto incluye una educación cívica que considere el amor a la patria pero que incluya la solidaridad para con otras patrias, tan importante puede ser enseñar a respetar la bandera de nuestro país como los símbolos de otros países y lo más importante, a las personas de otras idiosincrasias, de otras etnias, de otras lenguas, al niño oriundo del país vecino que nombra diferente algunos objetos y tiene una forma diferente de pronunciar las palabras.

5. El niño y niña tienen derecho a recibir un trato sin violencia y aprender a recrear valores de paz.

Paz en un ambiente estructurado:

Los niños y niñas quieren aprender y aprovechar el tiempo. Una niñez pacífica es una niñez satisfecha, aprendiendo cosas productivas, retando su desarrollo en un contexto de posibilidades para entregarse a la concentración. Es por ello que en el desarrollo de las actividades cotidianas, se debe procurar una organización de espacios y rutinas que minimicen el sentimiento de incertidumbre, la frustración excesiva o el caos.

Se debe propiciar ambientes ordenados y estéticos, permitir la movilidad libre, materiales adaptados a las necesidades infantiles y diseñadas con objetivos claros, evitar horarios excesivamente rígidos. El control constante les produce frustración y ansiedad y tiende a promover conductas negativas (pleitos, intercambios violentos, deambulación, agresión).

Para cambiar esta realidad, se debe observar las rutinas diarias y tomar decisiones para imprimir climas de paz en cada una de ellas.

- Se recomienda circunscribir las filas a momentos en los que la distancia a recorrer es muy larga o en paseos fuera del centro. Asimismo minimizar las esperas prolongadas.

- Evitar concentraciones grandes de niños y niñas en un espacio limitado como comedor, salones, patios pequeños etc. Organizar horarios para que los grupos utilicen estos espacios por turnos, esto favorece climas más silenciosos y tranquilos. Por ejemplo, a la hora del almuerzo y el desayuno, organizarse de tal forma que mientras un grupo de niños y niñas desayuna, otro esté en actividades en el salón multiuso, patio etc.

Paz en la relación con los niños y niñas:

Desarrollar una interacción cotidiana en la que la educadora promueve la resolución creativa de conflictos (negociación, estrategias concretas para resolver desavenencias, herramientas de lenguaje para la verbalización del enojo). Tanto en los intercambios espontáneos como en la programación de actividades específicas, se debe presentar, modelar y ensayar conductas cotidianas orientadas a la paz: Respeto a los compañeros y compañeras, cuidado de materiales, reglas de uso de materiales, desplazamiento por los espacios etc.

- El manejo de reglas y límites se enseña modelando en situaciones cotidianas concretas.
- El manejo de las transgresiones no debe involucrar violencia física ni verbal. Se debe modelar como se espera que niños y niñas corrijan conductas inapropiadas.
- La educadora y otras personas adultas que se relacionan con los niños y niñas deben desarrollar la habilidad de una comunicación donde se transmitan mensajes claros y congruentes (verbal-gestual).
- En cuanto a actitud de la educadora, la mejor forma de enseñar respeto es respetando, usando el modelaje y utilizando estrategias de integración e inclusión. Esto se consigue desarrollando la cualidad de la aceptación y aplicándola en la relación con niños y niñas. Respetar su cualidad de seres únicos e irrepetibles.
- El respeto al cuerpo del niño y la niña involucra el permitir que evacuen cuando sienten necesidad de ello en un clima de privacidad y respeto, evitando exponer a los niños y niñas a la exhibición y los horarios rígidos para control de esfínteres, respetar su pudor (al cambiarlos o ayudarlos a cambiarse si hubo un accidente). No acompañar los apoyos para la higiene con palabras o gestos ofensivos que humillen a los niños y niñas.

- Plantear nuevas formas de relación, que cuestionen las acciones y actitudes discriminatorias en contra de niñas, que a su vez, favorecen desigualdades de género.

Paz y espiritualidad:

La vida moderna no parece ofrecer espacios para la quietud, la cual es un componente muy importante para experimentar la paz en el cuerpo. Ponerse en contacto consigo mismo, hacerse consciente de la vida interior y preparación para el desarrollo moral, es la forma de espiritualidad que enseñamos al niño y la niña, ofreciéndoles herramientas para desarrollar el gusto por la quietud y el silencio. La educación se desarrolla de esta forma sin que necesariamente estemos hablando de educación religiosa.

- Es importante, en este sentido, proveer materiales y promover actividades que sean portadoras de valores de paz y abrir espacios concretos en los círculos²² y en las áreas para instrumentar el tema de la paz (rincones de paz y jardines ambientados, el círculo del silencio²³, enseñar a los niños y niñas a relajarse, yoga para niños y niñas).
- Separar espiritualidad y religión es importante. La tarea de transmitir una religión es el derecho de cada familia, la cual, como microcosmos cultural, tiene su forma de representarse el mundo religioso, y esta forma debe ser respetada. No desarrollar rituales de ninguna religión específica, la única actividad que puede ser común es la oración.

Paz y educación inclusiva:

La organización en grupos heterogéneos

A los niños y niñas hay que enseñarles en la diversidad. Aprendizajes heterogéneos requieren respuestas heterogéneas: Para él y la más talentosa, él y la que se le dificulta cierto ejercicio, él y la pequeña de menor edad que aún no controla esfínteres, aquel o aquella que tiene dificultades para ver o que por ser emigrante no habla bien el idioma.

²² Para ampliar se puede consultar el documento "Sugerencias para el período de Círculo" el cual se encuentra en el anexo de la Norma de Educación Inicial y Apoyo educativo al escolar.

²³ Araya, A.G. y otras. Taller. "Mi voz habla de Paz. Ministerio de Salud. 2007.

Crear grupos heterogéneos en edad, sexo, nacionalidad, formas y ritmo de aprender da cuenta de una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad. Estamos favoreciendo una educación inclusiva cuando nos organizamos para los encuentros entre grupos de distintas edades en el salón multiuso o en el patio, cuando unimos dos aulas para que ambas educadoras asuman dos grupos de niños y niñas etc. Los grupos heterogéneos son buenos grupos si tenemos para ellos respuestas heterogéneas.

Una de las estrategias que se proponen como idóneas metodológicamente para este logro es “... incorporar prácticas para el trabajo y el juego en grupo reducido y no solo colectivo o individual” (Eulalia Bassedas y otras, 2006).

La mejor estrategia educativa para grupos de edades mixtas involucra ofrecer muchas posibilidades para que cada quien elija su trabajo. (Ya sea individual o en pequeños grupos).

Al respecto, la psicóloga Gema Paniagua (2008) plantea el grupo reducido como el mejor contexto para ofrecer apoyo especial a niños y niñas con dificultades de lenguaje, la autora señala que, por ejemplo, en los círculos de conversación donde participa todo el grupo, los niños y niñas que hablan fluido suelen sentirse cómodos e incluso animados a participar; pero para quienes tienen dificultades en el lenguaje, suelen ser fuente de estrés e incomodidad, pues pone en evidencia ante el grupo su dificultad. Esto puede dar cabida a situaciones de discriminación, burlas y otros maltratos e incluso, cuando esta situación no se dé, un niño o niña es generalmente consciente de sus limitaciones por lo que tenderá a sentirse inhibido para participar.

6. El niño y niña tienen derecho a acceder al conocimiento.

Es importante aclararse en dos aspectos:

1. Contenidos educativos en educación inicial.
2. El significado de no escolarizar esta etapa.

Respecto al primer aspecto, desde un enfoque constructivista, un contenido en educación inicial es aquello sobre lo que se aprende y puede ser objeto, por consiguiente, de enseñanza. Es la posibilidad de traducir un contenido en actividades concretas que sean de interés para el

niño y niña e introducir, de una forma paulatina, nuevos retos de acuerdo a sus capacidades y ritmos. Por ejemplo, para que el niño y niña construya su noción de identidad- contenido conceptual- hay que realizar diferentes actividades que le permitan diferenciarse de las demás personas por ejemplo aprender su nombre y el de los miembros de la familia.

En relación con el segundo aspecto, no escolarizar en el nivel inicial implica que el niño y niña puedan acceder a los conocimientos propios de la cultura: lengua escrita, lenguaje matemático, lenguaje plástico, a través de la actividad espontánea, por ejemplo, los niños y niñas en edad preescolar no solo están interesados en la lectura y escritura sino que leen y escriben desde muy pequeños, aprendiendo de una forma natural.

Para acercar a los niños y niñas al mundo letrado y numérico, Barrón (1993) nos recomienda “... clases y hogares con bastante lenguaje impreso y oral: lugares donde los adultos y los niños hablen, lean y escriban porque desean hacerlo. Los hogares y las aulas donde se fomenta la lectura están organizados en parte como una librería para niños, en parte como una oficina y en parte como un teatro. Ofrecen a los niños abundantes oportunidades para explorar y descubrir”.



Acceder al conocimiento implica también poner a disposición del niño y niña las ciencias culturales y naturales, las celebraciones especiales y efemérides pertenecen a esta materia.

Si bien es cierto, es lógico introducirlos como contenido en los períodos del año correspondientes a su celebración, lo importante es analizar los valores esenciales de la celebración y tratar de cultivarlos todo el año, integrándolos a la cotidianidad, en vez de desgastarse en rituales tradicionales y aspectos superfluos de la celebración que carecen de significado para los niños y niñas pequeños y que muchas veces ocultan contradicciones importantes. Por ejemplo, más valioso es, como obsequio del día de la madre, un dibujo o manualidad hecho por su propio hijo o hija, que solicitar dinero a la madre con recursos económicos limitados para comprarle un regalo. Más valorará ella un trato respetuoso por parte del personal del centro Infantil durante todo el año, que una fiesta con mariachis para el día de la madre. Otro ejemplo de rescate de un valor más que de un contenido es entender, por amor a la patria, el cuidarla, no tirar basura en el piso, reciclar y proteger la flora y fauna del país. Los contenidos propios de estas actividades se traducirá en materiales específicos que niño y la niña pueda manipular y permanecerán en el ambiente cotidiano enriqueciéndolos constantemente para que él o ella mantengan interés en ellos. No es necesario colocar decoración alusiva a cada efeméride o día especial, excepto la Navidad y la celebración de la Independencia.

CAPITULO VII

DIAGNOSTICO EDUCATIVO

Ambiente educativo en el centro infantil

Siguiendo el modelo marco abierto, toda acción educativa exige un ambiente apropiado para desarrollarla, cada contenido y destreza exige un material, una herramienta, un utensilio, cada valor exige un ambiente coherente con ese valor.

El ambiente está en esencia cargado de significados humanos, es decir, valores en que creemos y que consideramos importantes. Las personas le impregnan intenciones al ambiente, por eso, no es algo externo a nosotros como acostumbramos considerarlo, este se vuelve parte de nosotros,

Las personas y las situaciones que vivimos somos una unidad indisoluble. Nos hacemos mutuamente, el entorno nos determina y a su vez nosotros actuamos sobre él construyendo y construyéndonos.

Los objetos, espacios y tiempos los interpretamos y nos impactan de determinada manera en un determinado momento y, en otra oportunidad, pueden cambiar su significado. La textura, forma y las características de los objetos contribuyen a propiciar la conducta que asumimos en un momento específico y lo que aprendemos de las experiencias, por ejemplo, no es lo mismo elegir jugar en el patio que ser obligado a jugar en el patio. No es lo mismo elegir que hacer en un patio vacío y cementado, que elegir que hacer en un patio con zonas verdes, plantas y árboles y multiplicidad de materiales para jugar y trabajar.

El ambiente, los objetos y las situaciones pueden ayudarnos a aprender mejor, con más placer y a sentirnos valiosos, o al contrario, dificultarnos el aprendizaje. Puede limitarnos, ponernos barreras y devolvernos la idea de que no podemos movernos, cambiar, mejorar.

La cotidianidad de un centro infantil es portadora de múltiples elementos culturales (implícitos o explícitos) que las personas adultas ponen a disposición de los niños y las niñas, los cuales involucran una serie de mensajes estructurantes de su lugar en el mundo y de su valía como personas.

Puesto que los niños y niñas no definen las metas sobre su propio desarrollo, más bien dependen de las personas adultas como mediadores del mismo, adquiere una gran importancia implementar metodologías, tales como el eco análisis, que nos permitan decodificar lo cotidiano.

El concepto de decodificación de lo cotidiano representa una forma de mirar nuestros quehaceres y realidades sociales, introducida por Paulo Freire, para instarnos a cuestionar, en conjunto, el mundo de vida al que aspiramos, en lugar de asumir que la organización actual es lo natural, el trasfondo inamovible, sin darnos cuenta de que son nuestras acciones las que lo reproducen. Esto supone un esfuerzo de conscientización para analizar con ojo crítico y mirada fresca, como si fuésemos ajenos a la cultura, lo que acontece en un centro infantil, desde el recibimiento de los niños y niñas hasta su despedida.

Ecoanálisis de ambiente

Se llama ecoanálisis al análisis del ambiente y como impacta en la transmisión de valores, es una metodología que propone desarrollar un proceso para examinar los significados y valores que el espacio construido comunica a las personas.

Esta metodología parte del ambiente observándolo, explorando los significados más profundos, preguntándose: ¿qué le dicen los lugares a las personas, qué valores les transmiten, que les dicen sobre sí mismos y sobre lo que se espera de ellos en determinada situación?

Hacer un ecoanálisis en la educación inicial, implica, por lo tanto, ir desarrollando una sensibilidad hacia los niños y las niñas y una actitud de apertura para interpretar su experiencia, un análisis reflexivo sobre los valores de una determinada comunidad de aprendizaje, sobre lo que presentamos como cultura, sobre lo que como personas adultas ponemos a disposición de los más pequeños y pequeñas, haciendo referencia al análisis de las ecologías de lugares y situaciones que conforman nuestro sentido de nosotros mismos en la cotidianidad.

Metodología del Diagnóstico Educativo

El primer paso para un diagnóstico educativo es el Ecoanálisis del ambiente o Guía de evaluación de ambiente. Tiene como propósito una interpretación de los valores que transmite cada uno de los espacios del centro infantil y los significados y actividades que propician esos

ambientes. Consiste en un instrumento cualitativo basado en la observación, donde las personas reflexionan sobre cómo les impacta ese espacio. La aplicación de dicho instrumento la realizan los profesionales de la Oficina Local y debe hacerse en uno o más espacios de reflexión.

El ecoanálisis se plantea en sentido de interrogantes o preguntas pedagógicas para escudriñar, mirar con ojos nuevos ese ambiente, es decir problematizarlo. (Orozco, 2007).

Se desarrolla por medio de en una o dos sesiones grupales que se inician con sensibilización alrededor de la importancia de los ambientes en la educación de los niños y niñas y, posteriormente, un ejercicio de evaluación en el que deben participar todos los actores sociales que de alguna forma estén involucrados en el Centro Infantil: La totalidad de las funcionarias y funcionarios de planta, la Asistente de la Salud 3, miembros de la Asociación de Desarrollo Pro CEN-CINAI y uno o dos profesionales de la Oficina Local.

Es recomendable que el grupo de personas se divida en espacios distintos para hacer las observaciones, si es una evaluación de aula, por ejemplo, un equipo de diez personas puede dividirse en las diferentes áreas del aula en subgrupos de dos o tres personas. Si se trata de una evaluación de todos los espacios donde en algún momento están los niños y niñas, se pueden dividir por espacios: aulas, patio, corredor, comedor. etc.

Se les solicita que traten de imaginarse que son niños y niñas y desde esa perspectiva identificar sus sensaciones, sentimientos y pensamientos en relación a los espacios que van a evaluar. Se ofrece a cada subgrupo una guía escrita de las preguntas, se leen en voz alta, se aclaran dudas. Convendría que el coordinador de la actividad realice un pequeño ejercicio de concentración para favorecer la sensibilización de cada persona, esto puede hacerse invitándolos a cerrar los ojos e imaginar que son niños/as de cuatro o cinco años durante unos minutos, antes de ir a los espacios. Algunas preguntas claves que pueden orientar la evaluación se encuentran en el **Anexo 4**.

Además del Ecoanálisis, el Diagnóstico Educativo integra otras estrategias, las cuales intentan dar solución a los problemas que cada establecimiento enfrenta en su tarea de ofrecer servicios dentro del marco del enfoque de derechos.

A continuación se presentan dichas estrategias:

- Diagnóstico de las condiciones evolutivas de desarrollo y las necesidades educativas concretas de los niños y niñas y sus familias, a partir de la observación de sus conductas y desempeños y de la evaluación del crecimiento y desarrollo.
- Diagnóstico de las condiciones específicas del establecimiento: infraestructuras, opciones de espacio, acceso, cantidad de recurso humano y materiales requeridos, rutinas, entre otros, contenidos en los instrumentos: Diagnóstico del ambiente educativo en el centro infantil (que incluye la evaluación de ambiente o ecoanálisis) y Evaluación del uso del tiempo y organización de las actividades.
- Recomendaciones realizadas por los equipos supervisores que han visitado el centro el año anterior.

Estos instrumentos facilitan la identificación de aquellos aspectos que limitan la entrega de servicios de calidad. El principal objetivo de la aplicación de este diagnóstico integral es construir un proyecto orientado a mejorar la calidad de la oferta actual y partir de la realidad concreta de cada establecimiento. El resultado no debe ser solo un esfuerzo de las educadoras, sino una labor conjunta de los actores sociales involucrados, los cuales participan continuamente en diferentes momentos.

La importancia de este proceso reside en crear una cultura de mejoramiento a partir de su auto evaluación y la búsqueda de soluciones en consenso, basada en los lineamientos y ejes transversales que orientan toda actividad educativa.

El ecoanálisis no es una tarea estática, constantemente los equipos de establecimiento y las oficinas locales evalúan las propuestas educativas y se proponen mejoras.

Los más importantes insumos para instrumentar esas mejoras son aquellos donde se pone en juego la cooperación, el apoyo y la socialización de ideas, recursos y alternativas. Para ello existen dos herramientas fundamentales:

- Las pasantías: Entre centros de una misma Oficina Local, entre Oficinas Locales y entre regiones, según sea la necesidad.
- Las sesiones programadas mensualmente entre las educadoras de los establecimientos para compartir ideas y materiales. Los productos de estas sesiones se recopilan en un Banco de Herramientas pedagógicas que se puede compartir en físico y digitalmente.

CONCLUSIONES

Se requiere de un perfil especial del equipo de atención a niños y niñas, para poder poner en práctica el Modelo Marco Abierto en educación inicial.

El respeto a los principios del modelo Marco Abierto exigen concentrarse en aquellas metodologías que rescaten: la importancia del ambiente, la elección libre del niño y la niña a partir de una oferta de juego y trabajo rica en oportunidades, organizada en áreas delimitadas, aprovechando espacios internos y externos.

Se privilegia el rol de educadora que muestra, propone, facilita, reta, que invita a escoger y comprometerse, que no limita la movilidad libre ni privilegia las “clases” que imitan la estructura de la primaria, que no se le van las horas pretendiendo que los niños y niñas hagan todos y todas lo mismo y al mismo tiempo, día tras día o los confina a sucumbir en el aburrimiento de la espera, la fila, la estereotipia.

Dentro del modelo Marco Abierto sugerimos las metodologías: Juego Trabajo-Montessori, Interactiva (propuesta del Ministerio de Educación Pública), Constructivismo, y los modelos combinados que cada educadora desee construir a partir de estos métodos básicos. Lo importante es que en la construcción del currículo de los niños y niñas haya coherencia con

los principios de defensa y goce pleno de los derechos del niño y la niña atendidos. Cada educadora tiene la potestad de definir cuál metodología implementar y el derecho y el deber de recibir la educación continua para capacitarse o refrescar conocimientos, ya sea directamente o gestionando los recursos a otro nivel.

Con excepción de los talleres extramuros que deben desarrollarse en ambientes fuera de los establecimientos (los cuales requieren un modelo dirigido), todas las aulas, salones, y en general, espacios en los establecimientos CEN Y CINAI del país, tienen posibilidades para desarrollar la propuesta Marco Abierto.

Los equipos profesionales en los distintos niveles: de dirección, apoyo, supervisores y normativos deben garantizar la capacitación y actualización que las educadoras necesiten para aprender la metodología, actualizarse en aquella que actualmente desarrolla o bien ensayar modelos eclécticos dentro de la filosofía de Marco Abierto.

Todo esfuerzo debe ir orientado a procurar que el día a día en el centro infantil se construya como un tiempo y un espacio para los niños y niñas y sus familias, donde el Estado Costarricense concrete su apoyo práctico a la crianza en el contexto de un marco coherente con el Código de la Niñez y Adolescencia, que versa: “Las personas menores de edad tendrán el derecho de recibir educación orientada hacia el desarrollo de sus potencialidades. La preparación que se le ofrezca se dirigirá al ejercicio pleno de la ciudadanía y le inculcará el respeto por los derechos humanos, los valores culturales propios y el cuidado del ambiente natural, en el marco de paz y solidaridad”.²⁴

²⁴ Código de la Niñez y la Adolescencia. República de Costa Rica. Pág. 19.

Como ya hemos analizado en este documento, esta tarea exige personas adultas que hayan alcanzado un nivel de “... Concientización, (como diría Pablo Freire), que les capacite para contrastar cualquier adaptación social empeñada en crear una infancia a imagen y semejanza de la sociedad de los mayores... esto implica dar un último salto a la educación del niño, legitimándolo de una vez por todas como figura social, como sujeto de derecho”²⁵



²⁵ Carácter doméstico vrs carácter educativo en el jardín. Resoluciones congresos. Publicado 11/05/2007. Retomando a Frabboni 1984. Pág. 27 y 28

ANEXOS

ANEXO 1

Un día con los niños y niñas de 0 a 2 años.

<u>Horario aproximado</u>	<u>Actividades</u>
6:30am - 7:30am	<ul style="list-style-type: none">• Recibimiento• Revisión diaria• Oferta Multi-uso
7:30am - 8:00 am	<ul style="list-style-type: none">• Lavado de manos• Desayuno.
8:00am - 8:15am	<ul style="list-style-type: none">• Cambio de pañales.• Lavado de dientes
8:15am - 9:15 am	<ul style="list-style-type: none">• Atención y juego espontaneo con los niños y niñas, música suave, compartir o dormir²⁶
9:15am – 9:30 am	<ul style="list-style-type: none">• Lavado de manos y merienda.
9:30am – 9:45 am	<ul style="list-style-type: none">• Revisión y cambio de pañales si es necesario.

²⁶ La actividad de dormir será a libre demanda del niño o niña.

9:45 am – 10:15am	<ul style="list-style-type: none"> • Paseo en coches, hamacas, toboganes según la edad del niño y niña. • Ejercicios: Arrastre, gateo, pasar el túnel, rodar con los más grandes. Con los más pequeños movimientos como bicicleta, abrir y cerrar brazos cosquillas en los pies.
10:15am – 11:15am	<ul style="list-style-type: none"> • Lavado de manos. • Almuerzo. • Lavado de dientes. • Cambio de ropa y limpieza en general.
11:15am – 12:45am	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión de masajes con música suave. • Preparación para la siesta, para los que no duermen interacción con la persona adulta y apoyo con juegos.
12:45 pm- 1:30pm	<ul style="list-style-type: none"> • Estimulación oportuna con actividades individualizadas de acuerdo a la edad y nivel de desarrollo de los niños y niñas en las diversas áreas del desarrollo. (Planes de estimulación)
1:30pm- 2:30pm	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de pañal • Lavado de manos. • Merienda.
2:30pm- 3:45pm	<ul style="list-style-type: none"> • Lavado de dientes. • Atención y juego espontaneo con los niños y niñas, música suave, compartir.
3:45pm- hasta el final de la jornada	<ul style="list-style-type: none"> • Paseo en coches a espacios externos, hamacas, toboganes, saltadores, según la edad del niño y niña o Talleres de expresión corporal. • Los que desean duermen.

ANEXO 2

INSTRUCTIVO

**Plan de actividades de educación inicial intramuros
para niños y niñas de 2 a 6 años (quincenal o mensual)**

Nombre del establecimiento: Anotar el nombre del establecimiento.

Fecha: Incluye el período que se está planificando.

Quincenal o mensual: Marcar con equis si el planeamiento es quincenal o mensual.

Nombre de la funcionaria que hace el plan: Anotar nombre y apellidos de la ASSC2.

Cargo: Anotar Asistente de Salud de Servicio Civil 2.

Número de niños: Anotar el número de niños y niñas.

Objetivos: Siempre aparecerá en este rubro el siguiente texto, que incluye los ejes transversales:

“Ser concebido como sujeto y no como objeto”

“Aprender a cuidar de su salud”

“Desarrollar sensibilidad ecológica”

“Aprender el valor de la solidaridad y el respeto a la diversidad étnica de genero, cultural y social y a la igualdad de oportunidades”

“Ser tratado/a sin violencia y aprender a recrear valores de paz, respeto y tolerancia”

“Acceder al conocimiento”

Niñez ciudadana: *Se marca con X la o las dimensiones y la fase que se trabajarán en el mes o la quincena.*

Cuadro de actividades y recursos:

Este apartado del instrumento tiene como objetivo enlistar las actividades que se realizarán durante la quincena o el mes, desglosadas de la siguiente forma:

Actividades de rutina: Incluye el desglose de los tiempos de bienvenida y recibimiento, actividades de higiene y alimentación, al mismo tiempo que el modelaje del adecuado uso de utensilios, modales en la mesa entre otros.

Las transiciones entre actividades incluyen el uso de la oferta multiuso en el comedor, patio o corredor.

Higiene: Se enlistarán aquí las actividades para fortalecer los hábitos de higiene, estas actividades pueden desarrollarse en cualquier momento de la jornada.

Alimentación: Se enlistarán aquí las actividades para fortalecer los hábitos de alimentación saludable y también pueden desarrollarse en cualquier momento de la jornada.

Actividades libres en multiuso y patio: Aquí se incluirá la presentación de materiales nuevos el salón multiuso y en el patio. Se espera que se programe al menos una presentación nueva a la quincena para cada espacio. Durante el período de patio el niño o niña deben tener acceso a materiales como, bolas, ula ula, canguritos, velocípedos o carros de pedal, materiales de jardinería, con pala rastrillo, carretillo, regadera, recipientes para sembrar, pilas de arena y gua, con utensilios para acompañar estos juegos, como botellas, baldes, moldes, palas mecánicas y otros juguetes de maquinaria pesada, piedra y arena para acarrearla y construir caminos, juegos tradicionales como maromeros, sacos, trompos, caballos de palo, boleros, canchas para futbol y aros para baloncesto.

Actividades dirigidas con materiales en el aula: Estas actividades se planifican diariamente, en esta casilla se incluyen los círculos que se van a realizar durante el día, garantizando que en el transcurso de la quincena se desarrollen actividades que contemplen todos los ejes transversales: Los círculos estarán dirigidos a momentos de paz, lecturas a los niños y niñas, el modelaje y presentación del adecuado uso de materiales.

Las presentaciones pueden ser para todo el grupo o grupo pequeño. (Cada círculo tiene un tiempo máximo de 20 minutos).

Actividades dirigidas en el patio con o sin materiales (Actividad Física): Estas actividades se planifican diariamente, en esta casilla se anota para cada día el o los ejercicios que la maestra desarrollará con el grupo de niños y niñas. Estas actividades se desarrollarán preferiblemente en el patio o espacios multiuso. (Tiempo sugerido 20 minutos).

Proyectos productivos: Estas actividades se planifican una o dos veces por semana como mínimo. Aquí se programa la introducción de diferentes actividades de cuidado de la naturaleza en el patio, salón multiuso, aula o corredores. por ejemplo la siembra o poda de plantas, cosecha, desyerbado, elaboración de germinarios, recolección de semillas. (Tiempo sugerido máximo 20 minutos).

Talleres: Estas actividades se planifican una o dos veces por semana como máximo en los CEN y diariamente en las tardes en CINAI: Estas actividades incluyen, juegos de salón, manualidades, diseño de materiales con material de reciclaje, talleres artísticos (plástica, dibujo colectivo, música y movimiento y teatro). (Tiempo sugerido de 45 minutos a una hora).

Recursos: Para cada una de las actividades se registrarán los recursos materiales que se requieren para realizar las actividades.

Planificador quincenal: En este cuadro se organizan las actividades antes enlistadas por día y por tipo de actividad.

Semana: En los espacios en blanco se escribe la fecha de inicio y final de la semana que se está planificando, incluyendo fecha, mes y año.

Las actividades dirigidas con materiales en aula, se programan una vez al día por grupo en CEN y dos veces al día (mañana y tarde) en CINAÍ.

Evaluación Semanal:

Período: En los espacios en blanco se escribe la fecha de inicio y final de la semana que se está planificando, incluyendo fecha, mes y año.

Observaciones: Aquí se consigna las situaciones relevantes que se presentan durante la semana evaluada.

Logros: Se anotan los logros en desempeño del grupo, de un niño o niña individualmente.

Limitaciones: Se anotan las limitaciones que surgieron en la implementación de la programación realizada durante la semana.

Plan de actividades de educación inicial intramuros para niños y niñas de 2 a 6 años

(Quincenal o Mensual)²⁷

Nombre del establecimiento: _____ Fecha: _____ Plan quincenal () Plan Mensual ()

Nombre de funcionario a cargo: _____ Cargo: _____

Número de niños(as) del grupo: _____

Objetivos específicos	Niñez ciudadana:
<p>Diseñar propuestas educativas que garanticen el derecho de los niños y niñas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Ser concebido como sujeto y no como objeto. ✓ “Aprender a cuidar de su salud” ✓ “Desarrollar sensibilidad ecológica” ✓ “Aprender el valor de la solidaridad y el respeto a la diversidad étnica, de género, cultural y social y a la igualdad de oportunidades” ✓ “Ser tratado /a sin violencia y a aprender a recrear valores de paz, respeto y tolerancia” ✓ “Acceder al conocimiento” 	<p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Preparatoria: Mi centro como espacio para construir una niñez ciudadana. <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fase 1 <input type="checkbox"/> Fase 2 <input type="checkbox"/> Fase 3 <input type="checkbox"/> Personal: Me reconozco como persona y soy responsable conmigo mismo. <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fase 1 <input type="checkbox"/> Fase 2 <input type="checkbox"/> Fase 3 <input type="checkbox"/> Social: Reconozco mi entorno e interactúo con respeto a quienes me rodean. <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fase 1 <input type="checkbox"/> Fase 2 <input type="checkbox"/> Fase 3 <input type="checkbox"/> Política: Soy un ciudadano en los diferentes espacios. <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fase 1 <input type="checkbox"/> Fase 2 <input type="checkbox"/> Fase 3 <input type="checkbox"/> Económica: Consumo y ahorro los recursos responsablemente. <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fase 1 <input type="checkbox"/> Fase 2 <input type="checkbox"/> Fase 3

²⁷ Las actividades libres con materiales en aula, patio, rincón multiuso no se programan pues cada niño y niña escoge su actividad en el momento que está en los espacios. La educadora no puede proveer que va a escoger, lo que necesita planear son los materiales nuevos que va a introducir y las actividades dirigidas que va a realizar con los niños y niñas (presentaciones de materiales, talleres colectivos, proyectos productivos, actividades dirigidas de educación física) .

<u>Actividades</u>	<u>Recursos</u>
<p data-bbox="67 394 352 435"><u>Actividades de Rutina</u></p> <p data-bbox="67 532 178 573">Higiene</p> <p data-bbox="67 735 247 776">Alimentación</p> <p data-bbox="67 1141 426 1182">Variantes de oferta multiuso</p>	

Actividades

Recursos

Actividades dirigidas con materiales en el Aula:

Actividades Dirigidas en el patio con o sin materiales(Actividad Física)

Planificador semanal

<u>Tipo de Actividad</u>	<u>Lunes</u>	<u>Martes</u>	<u>Miércoles</u>	<u>Jueves</u>	<u>Viernes</u>
Actividades dirigidas con materiales en el Aula					
Actividades dirigidas en el patio con o sin materiales (Actividad Física)					
Proyectos productivos					
Talleres					

Evaluación Semanal

Periodo: del _____ al _____ de _____.

Observaciones

Logros

Limitaciones

ANEXO 3

Plantilla de registro para el Banco de herramientas pedagógicas.

- Nombre y/ o descripción del material, actividad o ejercicio.
- Eje transversal que enfatiza.
- Objetivos y propósitos específicos
- Espacios donde se colocaría el material o se desarrolla la actividad.
- Lista de insumos que requiere.
- Procedimiento por pasos para la presentación del material a los niños y niñas.
- Posibles variantes o especificaciones por edad de los niños y niñas.
- Foto o dibujo de los materiales y/o la actividad.

ANEXO 4

Evaluación de Ambiente.

- ¿Cómo lo(a) recibe el área que escogió?
- ¿Qué pusieron las personas adultas allí para el niño y niña?
- ¿El espacio es bonito, armónico y da gusto trabajar en él?
- ¿Se le facilita conocer cómo debe ser usado ese material?
- ¿Invita el espacio a trabajar, a tocar, a explorar, a experimentar o solo a observar pasivamente?
- ¿Hay rescate de lo mejor de nuestra cultura en el área?
- ¿Qué valores culturales favorece?
- ¿Favorece este espacio la atención y concentración?
- ¿Inspira este espacio paz y tranquilidad, es un lugar acogedor?
- ¿Refleja el espacio el interés por hacer un mundo mejor para los niños y niñas?
- ¿Invita el espacio a que lo usen tanto niños y las niñas?

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1. Abarca, M.S.(1996). L.S. Vigotsky: *La pertinencia de sus ideas en el ámbito psico-educativo*. Revista Costarricense de Psicología, (N. 23), 21-28
2. Álbum de vida practica. (sin referencia)
3. Alzola, N. Otaño,J: *El porqué de la vida cotidiana*. Revista Infancia, (N 35), 8-12.
4. Araya A. G, Bonilla I. y otras. (2008). *Mi voz habla de Paz*. Ministerio de Salud, - Fundación Paniamor. Heredia, Costa Rica.
5. Arrieta, M. de Jesús. (2005) *Produzca su propio abono con Lombriz roja californiana y desechos orgánicos*. Dirección de Centros de Nutrición y desarrollo Infantil. Unidad Técnica Especializada. San José, Costa Rica.
6. Arroyo, M. (octubre, 1986). *Algunas implicaciones del trabajo docente en el nivel preescolar*. Redes, (N 8), 12-17.
7. Atehortua, Nelly y Otras.(2001) *Guía básica para el planeamiento didáctico (con niños/as de dos a 6 años)*. Ministerio de Salud. Centros de Nutrición de Desarrollo Infantil. Región Central Sur.
8. Barrantes, G. (1989). *Lenguaje y aprendizaje en la obra de Vygotsky*. Revista Costarricense de Psicología, (Año 7, N 14), 33-40.
9. Barron, Marlene.(1993). *Aprendo a Leer y Escribir de la Manera en que Aprendo a Hablar*.(Mi primer libro de lenguaje integrado), E.E.U.U: Richard C. Owen Publisher.
10. Bowman, B. (1993). *Aproximación a la educación en la niñez*. En Linda Darling Hamnoud (ed), Review of Research in Education, Cap. 3, 101-127.
11. Borzone de Manrique, A.M. (1996). *Leer a los cinco, Aportes a la educación inicial*, Buenos Aires, Argentina: Aique, grupo editor.
12. Burke Neubert, Ann (1998) *Una forma de aprender (Un manual Montessori)*. Library of Congreso Catalogue No. 341751. Internacional associates N.E.A. Distribuido por: The Early Education Company PO Box 770298. Orlando, FL 32877 (407)-9201
13. Cavanellas, I, Hoyuelos, A.(1995). *Los estereotipos, una forma de contaminación cultural*. Revista Infancia, (N.32), 9-11.
14. Chavarría, M.C. (1982). *La Estimulación Temprana: apuntes sobre fundamentos Teóricos, bases empíricas y raíces socio-históricas. Elementos para la discusión*, Revista de Ciencias Sociales, U.C.R, 23: 41-56.
15. Chavarría, M.C. (1991a). *Guía de observación y evaluación de Centros Infantiles* (Avances de Investigación Vol. 7 No. 62). San José, Costa Rica.: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
16. Chavarría, M.C. (1991b). *La estructura de la educación preescolar en Costa Rica* (Avances de Investigación Vol. 7 No. 63). San José, Costa Rica.: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
17. Chavarría, M.C. y Pérez, M.E. (1991).*El reto de la educación preescolar en una sociedad cambiante*, San José, Costa Rica.: Editorial Universidad de Costa Rica.
18. Chavarría, M.C. (1992). *“Algunas tendencias de la educación preescolar a la luz de nuestras visiones de un futuro compartido” Ponencia presentada en el simposio “Estado actual y perspectivas de la Educación Preescolar Costarricense”*, Instituto del Niño, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

19. Chavarría, M.C. (1993a). *“Interpretación y acción participativa en contextos alternativos de educación preescolar”*. Proyecto de Investigación, Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
20. Chavarría, M.C. (1993b). *Tendencias políticas de la Educación Preescolar: Dilema de la Mujer trabajadora*, San José, Costa Rica.: Editorial Universidad de Costa Rica).
21. Chavarría, M.C.(Febrero,1994a). *“Educación y atención del preescolar con base a principios de paz y desarrollo sostenible”*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas, UCR.
22. Chavarría, M.C. (1994b). *“Lectura del ambiente en un Centro Infantil: Una experiencia con el mundo que propiciamos”*. Manuscrito no publicado.
23. Chavarría, M.C. Hío, M. y Ovares, M. (1995). *“Educación y atención del preescolar para la paz y el desarrollo sostenible”* (Informe final) San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
24. Chavarría, María Celina y otras. (2000) *La formación del preescolar como cosmovisión en busca de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible*. Revista Educación, San José 24(2) 115- 134
25. Chavarría, M. Celina. (1995). *La importancia de dilucidar cuales han sido las experiencias previas de los niños/as*. Documento Borrador para la capacitación de técnicas de atención integral del Ministerio de salud.
26. Chavarría , M.C , Orozco, C. (2006).Retos desde el holismo ante el cambio de era. Documento elaborado para el Proyecto *“Ecoanálisis y decodificación de lo cotidiano en las propuestas de formación preescolar de la Universidad de Costa Rica”*. Universidad de Costa Rica.
27. Chavarría, M. Celina. (2007). *Comunidad de aprendices puente entre holismo y vivencias Presentación del curso de bebes dirigido al Programa de Nutrición y Desarrollo Infantil. Ministerio de Salud*. Costa Rica. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.
28. Cherryholmes, Clea. (1987). *Un proyecto social para el curriculum*. Perspectiva Posterior Estructurales. Revista de Educación, (284), 24-29.
29. Cisterna Cabrera, Francisco. *Curriculum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo*. Revista Rexe .Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile, S.f.
30. República de Costa Rica. (1998) *Código de la Niñez y la Adolescencia*. Ley Nº 7739. La Gaceta^o 26.
31. Coll, S.C. (1986). *Acción, integración y construcción del conocimiento en situaciones educativas*. Revista de Educación, (279), 9-23.
32. Díaz Barriga, Angel .Currículo: *Una mirada sobre su desarrollo y sus Retos*. Conferencia presentada en el VI Congreso Nacional de Investigación.
33. Evans, J. y otros. (2000) *La primera infancia cuenta*. Banco Mundial. Washington D.C.
34. Flores, C. Siso, M. José. M. Martín, M. (2006) *El aprendizaje de la Lectura y la escritura en Educación Inicial*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación. Año. 7. N. 1.
35. Freire, Paulo.(1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI editores.
36. Gil, R. Murillo, M. Vásquez, M.(1997) Descripción, evaluación y análisis del proceso de observación e intervención vividos en el Centro Infantil de Cristo Rey. Universidad de Costa Rica, Maestría en investigación, Métodos de investigación II.
37. Giroux, Henry. (1987). *La formación del profesorado y la ideología del control social*. Revista de Educación, (279), 8-12.
38. Giroux, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Ediciones Piados.

39. Goetz, J.P. y Le Compte, M.D.(1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, España.: Ediciones Morata.
40. Gómez, Palacio M. Et al. (1982), *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*, SEP-OEA, México,
41. Gonzáles, A. Romano.(2003) *Huerta casera, manual de hidroponía popular*. EUNED, San José, Costa Rica.
42. Hernández, A. (1991). *Validez y limitaciones de un modelo educativo basado en los intereses del niño*. Revista Preescolar, Año 2, San José, Costa Rica.: Ministerio de Educación Pública.
43. Hernández Morales, Antonio. Reflexión sobre la incorporación de los ejes transversales a los P.E.C. y a los P.C.C.
44. Hernández, R.Ugalde, M. y otras. (1981) *Guía para la Estimulación del Desarrollo Integral del Niño menor de seis años*. Ministerio de Salud. Consejo Operativo Nacional para la Estimulación Temprana (CONET). Ministerio de Salud, Ministerio de Educación, Caja Costarricense de Seguro Social.
45. Consejería de Educación y Ciencia. (1993). *Ejemplificaciones de proyectos de Educación Infantil I*. Escuela Infantil Luna. Escuelas Municipales de Puerto. Real, Junta de Andalucía España.
46. Hío, Marcela. Ovares G. Mabel. (Sin Año) *Vida Diaria, Ciencias Sociales y Naturales*. Universidad de Costa Rica.
47. Keller, H. (1993). *Seminario de ecología del desarrollo infantil: Exploración y juego*. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
48. Kliebard, H.M.(1985). *Three currents of American curriculum thought*. En Current Thought on Curriculum, ASCD Yearbook, 31-44.
49. Liberdinsky, Ana Y Pitluk, Laura (2002) *La valoración de la primera infancia y su futuro. Reflexiones acerca del rol de la docente en el Jardín Maternal*. Hacia una institución respetuosa de la Infancia. Nº 5 0 a 5. La educación en los primeros Años. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires Argentina.
50. Linaza, J. (1986). *El juego y su influencia en el desarrollo del niño*. Revista de Educación, (279), (30-38)
51. Martín, Baró, I. (1977) *Acción e ideología.*, El Salvador.: Editorial U.C.A.
52. Instituto Nacional de las mujeres. (2008). *Promoviendo la igualdad de oportunidades y la equidad de género para las niñas de edad escolar*. I ed. San José. Colección Temática ,no 7)
53. Ministerio de Salud .Costa Rica. Departamento de Salud Mental. *Ejercicios de relación para Niños*.
54. Ministerio de Salud. (1985a). *Programa de Nutrición y Atención Integral*, San José, Costa Rica: Departamento de Nutrición y Atención Integral.
55. Ministerio de Salud. (1986). *Reestructuración del Programa de Nutrición y Atención Integral*, San José, Costa Rica: Departamento de Nutrición y Atención Integral.
56. Ministerio de Salud. (1995).*Propuesta de reestructuración y fortalecimiento del programa*, Programa prioritario de Salud Pública: Nutrición y Desarrollo Infantil (Propuesta para la Discusión), San José, Costa Rica: Departamento de Nutrición y Atención Integral.
57. Ministerio de Salud. (1996). *Informe de funcionamiento del programa de Atención Integral: CINAI El Roble*, Región Pacífico Central.
58. Ministerio de Salud. (1997). *Informe de labores de Psicología: Enero a Marzo*. Región Pacífico Central.

59. Ministerio de Salud. Costa Rica. Dirección de Centros de Nutrición y desarrollo Infantil. . Unidad Técnica Especializada. *Actas mensuales de comisión de currículo*. De julio de 2002 a noviembre 2003.
60. Normalización y Asistencia técnica. Guía de educación inicial de la Dirección Nacional de Nutrición y Desarrollo Infantil. 2009.
61. Montessori, M. (1979). *La Educación para el desarrollo humano*, México.: Editorial Diana, S.A.
62. Montessori, María. (1986). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana, México, Págs. 30-31
63. Montessori (1982), *El niño, el secreto de la infancia*. Editorial Diana, México. Pág. 123-128
64. Moreau, Pitluk y Porstein (2000) *Entre las intervenciones y el juego de los niños/as. Hacia una institución respetuosa de la Infancia*. Nº 5 0 a 5. La educación en los primeros Años. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires Argentina
65. Mortiz, Joaquín. (1977) *El curriculum oculto de las escuelas*. Revista Alternativas. México.
66. Mosquera, Allan. (2002) *El desarrollo perceptual motor, social e intelectual en la infancia por medio del juego como instrumento pedagógico*. Instituto Costarricense del deporte y la recreación. Proyecto ICODER-Ministerio de Salud. Costa Rica
67. Muñante F, Gabriela. (2008) *Principios básicos de Pedagogía Montessori, para el trabajo con niños/as del nacimiento a los tres años*. Curso. Universidad La Salle. San José, Costa Rica 24 mayo-5 julio.
68. Murillo Rodríguez, Flor. (2007) *Los ambientes de trabajo para los niños y las niñas en los CEN y CINAI*. Ministerio de Salud. Dirección de Centros de Nutrición y desarrollo Infantil .Región Central Norte.
69. Newman, B.P. y Newman, E.R. (1986). *El desarrollo del niño*, México.: Editorial Limusa.
70. Otaño, J. (1992). Aprendizaje Significativo. Revista Infancia, (N.14), 4-7.
71. Ovares, Mabel. (1996) *Capacitación Montessori, dirigida a personal de CEN-CINAI* .Conferencia. UCR. Costa Rica.
72. Ovares, Mabel. (2008) *Capacitación Acercamiento Montessori a las Ciencias Naturales, dirigida a personal de CEN-CINAI Región Brunca*. CINAI Pérez Zeledón. Conferencia. julio 2008. Costa Rica.
73. Pacheco U, V. (1995). *Aproximación a los Modelos de Atención Infantil: Alternativas de curricula y sus implicaciones teóricas y prácticas en la atención de la niñez Costarricense*. Tesis para optar por el grado de Licenciada en Ciencias de la Educación Preescolar no publicada. Universidad Latina de Costa Rica.
74. Paniagua Valle, Gema. (2008). *Curso Evaluación de centros de Educación Preescolar. Del 10 al 14 marzo*. Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica (ICER) San José, Costa Rica. Agencia de cooperación Española. Ministerio de Educación Pública. Educación Infantil en el Instituto de Evaluación IDEA.
75. Peralta, Victoria. (2007) *Pertinencia cultural de los currículos de educación inicial en los desafíos del siglo XXI*. Centro de Investigación y docencia en Educación Programa de Educación y desarrollo en Costa Rica. División de Educación Básica. Universidad Nacional de Costa Rica. Campus Omar Dengo. Heredia.
76. Peralta, Victoria. (1998) *La atención Integral de la primera Infancia en América Latina*. O.E.A. Julio de 1998, Santiago de Chile
77. Peralta, Victoria. (1996). *El saber pedagógico: Factor esencial en la identidad profesional de los maestros*. Revista Preescolar, (N.10), 13-14.

78. Pérez, G. Olga. (2003). *El conflicto entre el niño/a y el adulto. Artículo elaborado para la comisión de Currículo*. Ministerio de Salud. Costa Rica. Dirección de Centros de Nutrición y desarrollo Infantil.
79. Pokkewitz, T. (1987). *La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares*. Revista de Educación, (282), 61-85.
80. Polk Lillard, P. (1977). *Un enfoque moderno al método Montessori*, México.: Editorial Diana.
81. Polini S. Clara. (2003). *Curriculum oculto: los mensajes invisibles en la educación*. Artículo elaborado para la comisión de Currículo. Ministerio de Salud. Costa Rica. Dirección de Centros de Nutrición y desarrollo Infantil.
82. Poltronieri P. Patricia. (2003) *“El significado de las rutinas”*. Borradores para la construcción de la “Guía para la elaboración del currículo de Educación Inicial” del Programa de Centros de Nutrición y desarrollo infantil.
83. Poltronieri P. Patricia. (2006) *“Lenguaje y Biblioteca”*. Dirección de Centros de Nutrición y desarrollo infantil.
84. Poltronieri P. Patricia. (1998) *“Evaluación del impacto de un proceso de capacitación y reestructuración del ambiente educativo, en la calidad de la atención de los niños/as en Centros Infantiles de Atención Integral. CEN-CINAI”*. Universidad de Costa Rica. Sistema de estudios de post Grado. Tesis para optar por el grado de Magíster Scientiae. Ciudad. Universitaria Rodrigo Facio.
85. Poltronieri P. Patricia. (2008) *“Ideas para la implementar el área de artes Plásticas”*. Dirección de Centros de Nutrición y desarrollo infantil.
86. Quesada Sancho, Rolando. (2000) . *Cultura, Poder y currículum, todos en el mismo Crisol*. Revista Educación 24 (2), San José 9-19
87. Ramírez S. Eduardo. (2001) *“Evaluación Aportes para la caracterización del rol del psicólogo educativo en una institución preescolar”*. Universidad de Costa Rica. Informe de trabajo final de graduación para optar al grado de licenciatura en psicología. . Práctica Dirigida de Graduación efectuada en el Centro Infantil Laboratorio de la Universidad de Costa Rica. . Ciudad. Universitaria Rodrigo Facio.
88. Rogers, V. R. (1985) . *Qualitative and esthetic views of curriculum and curriculum making*. En Current Thought on Curriculum, ASCD Yearbook ,ps, 103-109.
89. Sacristán, J. Gimeno. (1991). *El Currículum: Una reflexión sobre la Práctica*: España: Tercera Edición Morata.
90. Sánchez, F. (2005). *Construcción del escenario axiológico para la educación en ambiente y salud en Centros de Nutrición y Atención Integral (CEN-CINAI) del Ministerio de Salud*. Tesis para optar por el grado de Doctor en Educación. Sistema de Estudios de Posgrado/Doctorado Latinoamericano en Educación/Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica 180 p.
91. Sequeira, A. (1992). *Reflexiones curriculares en torno al nivel curricular, Ponencia presentada en el simposio “Estado actual y perspectivas de la Educación Preescolar Costarricense”*, Instituto del Niño, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
92. Song M. Mayra y otras. (2006). *Manual de estimulación del lenguaje*. Ministerio de Salud. Dirección de Centros de Nutrición y desarrollo infantil
93. Soto, C , Violante R. y otras (2008). *Pedagogía de la Crianza: Un campo teórico en la construcción*. I ed. Buenos Aires: Paidós,
94. Villanueva, Luisa. (2003). *Antología compilada por la autora para el curso Organización Administrativa Aplicada a la Educación*. Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educación. San José, agosto.
95. Wallon, H. (1977). *La evolución Psicológica del niño*. México.: Editorial Grijalbo.

Páginas de Internet

1. Albares, T. Cindy. Araya C, Yency y otras. (2009) *La estrategia de grupos heterogéneos en el nivel de Educación inicial implementada por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica*. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Volumen 9, Número 1. pp. 1-29. ISSN 1409-4703. Consultado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>.
2. Asociación Nacional para la Educación Infantil. *“Las buenas prácticas en imágenes. ¿Qué hacemos y aprendemos al aire libre*. Washington, D. C. USA: Tesoros y Colores Tomo 2 .Consultado de <http://naeyc.org>.
3. Bassedas, H, Eulalia, Solé, Teresa. (2006). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Biblioteca D’infantil. Número 14. Consultado de <http://books.google.co.cr/booksid=NnrsAmrs>.
4. Confederación de trabajadores de educación de la Republica Argentina (2007).Carácter doméstico versus carácter educativo del jardín. Encuentro Nacional de nivel inicial. Resoluciones Congresos | Publicado el 11/05/2007 Consultado de: http://www.ctera.org.ar/imprimir_item.shtml?cmd.
5. Consejería de Educación y Ciencia.(1993). Ejemplificaciones de proyectos de Educación Infantil I. Escuela Infantil Luna. Escuelas Municipales de Puerto. Real. Junta de Andalucía. España. Consultado de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/ApoyoAlCurriculo/CurriculoDeAndalucia/Seccion/EducacionInfantil>.
6. Díaz, I.M. Los primeros pasos a la lectura y la escritura en la etapa de 4 a 6 años: un camino para descubrir, disfrutar y aprender sin exigencias. Institute for Human and Machine. Consultado de: <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1GJ0H23L5-2BHKTF5-NTW/Iniciaci%C3%B3n%20a%20la%20Lectura.doc>.
7. Wikipedia.org/wiki/Endoculturación.
8. Juárez, C. Hernández, P. y otros. (2001)*Hacia un nuevo paradigma de la evaluación de la calidad de la educación preescolar en México* Revista Digital Contexto educativo. Número 36, año IV. Seminario sobre la Calidad de la Educación Preescolar. Programa de Escuelas de Calidad Preescolar en el Distrito Federal, Universidad Pedagógica Nacional de México. Consultado de: <http://contexto-educativo.com.ar/2005/3/nota-01.htm>
9. Ferreiro, Emilia.(2006) *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Consultado de: http://www.taringa.net/posts/info/861531/Dra_-Emilia-Ferreiro

10. Inmaculada Martín Rodrigo, Aprender con proyectos de trabajo en Educación Infantil. 2006. Consultado de: http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=85
11. Orozco Castro, Cynthia (2007). *El ecoanálisis como mediación psicopedagógica: experiencia en el Centro Infantil Ermelinda Mora*. Actualidades Investigativas en Educación. Revista Electrónica .Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica .Volumen 7, Número 1. pp. 1-26. Consultado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2007/archivos/ecoanalisis.pdf>
12. Novedades educativas. (2003) *Rutinas y rituales en la educación Infantil. Cómo se organiza la vida cotidiana. 0 a 5 La Educación en los primeros años*. Año III - N°113 - 29.08. ISSN 1667-7811 Buenos Aires. Consultado de: <http://www.noveduc.com/b113.htm>
13. Sarlé, P. Rodríguez, I. (2001). *Seminario: Juego. Formación docente, aportes para el debate curricular*. Gobierno de la ciudad autónoma de Buenos Aires. Dirección general de educación superior. Secretaría de Educación. Dirección de Currículo. Consultado de:
14. <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/normativa/sjueweb.pdf>
15. Wolfson, B.J. (1985). *Psychological theory and curricular thinking*. En *Current Thought on Curriculum*, ASCD Yearbook ,ps, 53-72. Consultado de:
16. <http://www.rena.edu.ve/docentes/ejes.html>.