



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES I  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS

***OBSERVACION Y EVALUACION EN CENTROS INFANTILES***  
***Algunas orientaciones para docentes y familias***  
***(con anotaciones, 2ª ed.)***

1991/2012

***Dra. María Celina Chavarría González***

PARA COMPLEMENTAR CON la: "Escala de Estructuración del Centro Infantil"  
(1991).<sup>2</sup>

*Avances de Investigación*, Volumen 7, Número 62, 1991 Programas: Psicología Educativa/  
Metodología de la Investigación.

---

<sup>1</sup> Para esta edición digital, se realizan anotaciones producto de la experiencia, así como datos más actualizados sobre la validación de las escalas.

<sup>2</sup> Editada como Chavarría González y Orozco Castro (en revisión). Condiciones para el Desarrollo-aprendizaje en Centros Infantiles (CDCI).

**Fotografías:** Prof. Lavinia Arguedas  
 Casa del Niño, Pavas, C. R.

**Reimpresión:** 1995

372.21

Ch512g

Chavarría González, María Celina.

Guía de observación y evaluación en centros infantiles :  
 algunas orientaciones para padres y maestros / María Celina  
 Chavarría. -- San José, C.R. : Oficina de Publicaciones de la  
 Universidad de Costa Rica, 1991.

p. -- (Avances de investigación ; v. 7, no. 62)

A la cabeza de la port.: Universidad de Costa Rica. Facultad  
 de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Psicológicas.  
 ISBN 9977-15-009-5

1. Centro preescolar. I. Título. II. Serie: Universidad de  
 Costa Rica. Avances de investigación ; v. 7, no. 62.

CCC/BUCR-275



## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	<b>4</b>
<b>RECONOCIMIENTOS</b> .....	<b>6</b>
<b>PUNTO DE PARTIDA</b> .....	<b>7</b>
<b>CRITERIOS DE CALIDAD EN LOS CENTROS INFANTILES: DIVERSOS ENFOQUES</b> .....	<b>10</b>
1. ANTECEDENTES Y PERSPECTIVAS.....	10
2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-AXIOLÓGICOS.....	14
<b>ESCALA DE ESTRUCTURACIÓN DEL CENTRO INFANTIL</b> .....	<b>20</b>
1. OBJETIVO.....	20
2. FUNDAMENTOS .....	23
3. DESCRIPCIÓN DE LA ESCALA DE ESTRUCTURACIÓN DEL CENTRO INFANTIL	24
<b>ESCALA DE LA COMPENETRACIÓN O FLUJO DE NIÑOS Y NIÑAS EN DIVERSAS ESTRUCTURAS (INDEX)</b> .....	<b>27</b>
1. PRIMERA PARTE: EL CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD (CONTEXTO) .....	29
2. SEGUNDA PARTE: REGISTRO CONTINUO.....	34
3. TERCERA PARTE: REGISTRO POSTERIOR A LA OBSERVACIÓN ("POST").....	35
<b>SEGUIMIENTO DE CASOS</b> .....	<b>44</b>
1. OBJETIVOS .....	44
2. ANTECEDENTES.....	45
3. PROCEDIMIENTOS.....	46
4. INDICADORES .....	48
<b>COMENTARIOS FINALES SOBRE EL USO Y VALIDEZ DE LAS ESCALAS</b> .....	<b>50</b>
1. INVESTIGACIÓN QUE APOYA ESTAS ESCALAS .....	50
2. CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LAS ESCALAS .....	52
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>57</b>

Y te piden que palmoteés  
tirés besos y digás papá.

Carmen Naranjo. *Homenaje a don Nadie*.  
(San José: Edit. C.R., 1981, p. 93)

## PRESENTACIÓN

Una serie de inquietudes sobre las alternativas con que cuentan las mujeres madres de *familia* para delegar importantes aspectos de los tiernos cuidados y formas de atender, entender y educar a sus pequeños, generó esta investigación sistemática, coordinada por la Dra. Chavarría realizada entre 1981 y 1983 con el apoyo de la Universidad Nacional y Universidad de Costa Rica. Se indagaron, sistemáticamente, las políticas sociales, las ideologías y los quehaceres en este campo. Se examinó críticamente un amplio espectro de alternativas de atención de la niñez en Costa Rica, desde una perspectiva histórico social y de la teoría de sistemas, antes de su ingreso al primer grado de la educación primaria. De igual manera, se realizaron observaciones cualitativas y cuantitativas.

De este movimiento de indagación, han resultado numerosas publicaciones, entre ellas:

- a) Una discusión epistemológica e histórico-cultural del concepto de estimulación temprana: "La estimulación temprana: aspectos sobre sus fundamentos teóricos, bases empíricas y raíces sociohistóricas (1982).
- b) Un análisis desde el punto de vista de las mujeres (*Tendencias sociopolíticas de preescolar y el dilema de la mujer trabajadora*, 1993).
- c) Una guía para que padres y maestros realicen sus apreciaciones sobre la calidad y consecuencias de las modalidades de atención provistas por los centros infantiles (*Guía de observación y evaluación de centros infantiles: algunas orientaciones para padres y maestros*. I.I.P., 1991b).
- d) Un análisis multi-variable de registro cuantificado minuciosamente sobre diversos aspectos observados en los centros infantiles (*La estructura de la educación preescolar en Costa Rica*, I.I.P., 1991c).
- e) Un examen de aplicaciones usuales de teoría de sistemas en la evaluación social y una serie de advertencias epistemológicas al respecto (*Notas críticas sobre el uso de la teoría de sistemas en modelos sociales de evaluación*. I.I.P., 1991d).
- f) *El reto de la educación preescolar en una sociedad cambiante* (1992) es un recuento narrativo que pretende servir como reflejo, como espejo y análisis de los quehaceres observados en los centros infantiles y en los significados de la "crianza" colectiva para la experiencia y formación de la niñez costarricense y para el quehacer de sus docentes y familias. Intenta fortalecer la posibilidad de asumir la educación de la niñez en formas creativas, constructivas y con miras al futuro de nuestra sociedad.

*A mi hijo Diego*

*quien me instó a encontrar congruencias entre teoría y práctica.*

## RECONOCIMIENTOS<sup>3</sup>

Es imposible enumerar aquí las múltiples personas que colaboraron en el desarrollo de esta investigación. A ellas mi agradecimiento. Cabe principalmente mencionar el aporte de los colegas del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional, quienes en primera instancia apoyaron esta investigación. No menos importante ha sido el apoyo continuo de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica y de los compañeros y directores del Centro de Evaluación Académica y del Instituto de Investigaciones Psicológicas quienes han respaldado el proyecto en sus diversas etapas.

Muy especialmente, quiero reconocer el trabajo certero de la Asistente Administrativa del Instituto de Investigaciones Psicológicas, señora Marjorie Vargas, quien con gran paciencia y precisión descifró los múltiples borradores para darles forma.

---

<sup>3</sup> Para esta segunda edición, quiero destacar el certero apoyo del Br. Isaac Vargas Herrera.

## CAPITULO I

### PUNTO DE PARTIDA

"Gatito Cheshire", comenzó Alicia, tímidamente... "¿Me dirías, por favor, por cuál senda debería ir desde aquí?"

"Eso depende considerablemente de dónde quieres llegar",  
dijo el Gato.

"No me importa mucho adónde-", dijo Alicia.

"Entonces no importa por cuál camino te vas", dijo el Gato.

"a condición de que llegue a algún lado",  
añadió Alicia como explicación.

"Bueno, con seguridad llegarás a algún lado", dijo el Gato,  
"con sólo que camines lo suficiente".

*Lewis Carroll. The Annotated Alice.*

El punto de partida de esta investigación fue el análisis de que la educación inicial debe servir una importante función humana y social, al tomar conciencia de los roles cambiantes de la mujer en la sociedad actual y de la educación problematizadora como necesidad para el futuro.

Con esta perspectiva en mente, en 1981 se planteó una investigación que se abocara a brindar un panorama general de las respuestas del estado costarricense ante el dilema de la mayor ocupación laboral de la mujer en trabajos que la alejan de la esfera doméstica. Se plantearon las siguientes interrogantes:

¿Qué sucede con nuestros hijos antes de ser éstos asumidos por la escuela?

¿Cómo se fortalece o violenta el concepto de la mujer trabajadora en su sentir como madre?

¿Qué sucede en las polémicas guarderías?

Para enfrentar estas interrogantes se utilizó un modelo sistémico. La investigación fue concebida para describir y analizar, en su conjunto, algunas tendencias de los sistemas costarricenses de atención a la niñez en edad preescolar, como contribución a los esfuerzos por mejorar las condiciones de atención. Valga señalar que las directrices psicológicas y sociales cobran gran importancia para delinear y sustentar nuestras acciones.

En este proceso de investigación, se estudian y se analizan tres grandes temas:

- a. La necesidad de que la educación inicial tome conciencia de los roles cambiantes de la mujer en nuestras sociedades, y de este modo sirva realmente como instrumento de transformación humana y social.
- b. La necesidad histórica de romper con estructuras predeterminadas de atención para, activamente, buscar soluciones creativas en este campo.

- c. La necesidad de incorporar a la niñez y a sus familias en una educación problematizadora, es decir, que les permita tomar parte de la necesidad de auto-realización, o como dice Paulo Freire, de su vocación ontológica e histórica de humanizarse.

De este modo, este trabajo surge de una concepción del carácter progresivo del desarrollo social, que es a la vez conciencia de la responsabilidad histórica que nos compete asumir.

Partimos de la firme creencia de que la formación de la niñez es una tarea de inestimable importancia para la evolución social. Aunque a la mujer, por razones históricas, se le ha asignado el rol de crianza de la prole, las condiciones sociales han evolucionado de manera tal que cuestionemos ese rol, el cual obedece a una estereotipia fundamentada en razones que ya han variado.

Es pertinente mencionar aquí que creemos artificial hablar de "cuidado de la niñez", por un lado, y de "educación inicial" por otro. El considerarlos como actividades paralelas e independientes una de la otra solamente deja traslucir una visión fragmentaria y enajenada con respecto a la realidad social. El tema se aborda conjuntamente.

La investigación se organizó en torno a las siguientes etapas:

1. Un análisis de las influencias sociales y políticas sobre los movimientos de educación inicial y su relación con el dilema de las madres trabajadoras (cf. Chavarría, 1982, 1993).
2. El desglose de avances históricos en nuestra comprensión científica y axiológica del desarrollo de la niñez, que permitiese orientar nuestro estudio y nuestra perspectiva. Estos pueden consultarse en Chavarría y Pérez (1992).
3. Aspectos epistemológicos y modelos de investigación evaluativa, profundizando especialmente en el paradigma de teoría de sistemas. Se realiza un análisis crítico de distintos aspectos y propuestas de investigación sistémica y ecológica y se desarrolla un marco para la investigación (cf. Chavarría, 1983, 1985, 1986).

Se plantea un modelo sociohistórico con miras a analizar las posibilidades inherentes en el contexto, desde la perspectiva de una ciencia social que contribuya a analizar históricamente los fenómenos sociales, así como a prever, en líneas generales, la tendencia evolutiva de la sociedad, como elemento importante de nuestros esfuerzos educativos.

Como propone Suchodolsky

*El principio de una educación a la medida de la civilización moderna sólo puede interpretarse acertadamente con ayuda de una filosofía del progreso que nos haga vislumbrar en el futuro las perspectivas de una civilización a la medida del hombre (1971, p. 107).*

Se revisó la bibliografía en búsqueda de métodos e instrumentos coherentes con las tendencias planteadas que sirviesen como guía para mantener esta perspectiva en la recolección de información. Este trabajo discute las escalas de observación desarrolladas, en su relevancia en cuanto a procesos educativos fundamentados en un encuadre humanístico, histórico-cultural y dinámico.



Se presenta, además, una guía de apreciaciones sintéticas, basada en consideraciones similares, que puede ser utilizada especialmente en visitas breves o en aquellas realizadas por padres de familia. Estos instrumentos fueron validados en esta investigación (Chavarría, 1991; 1993; Chavarría y Pérez, 1992).

Los objetivos de este documento son, por tanto, hacer asequibles estas guías de observación, para que puedan ser de utilidad para familias, docentes, estudiantes, y otras personas interesadas en obtener criterios sobre el funcionamiento de centros infantiles, especialmente en lo que concierne a los posibles efectos sobre la experiencia y desarrollo de la niñez.

Estos instrumentos pueden ser útiles para realizar investigaciones; sin embargo, consideramos de suma importancia ofrecer criterios a educadoras y familias para formar sus opiniones sobre los centros infantiles que acogen a la niñez. Pueden ser también de gran valor para brindar retroalimentación a las docentes mismas.

Antes de presentar estas modalidades de observación, se discuten brevemente algunas tendencias en los usos de diferentes esquemas de observación. Se pormenorizan también los fundamentos teórico-axiológicos que servirán para orientar la observación.

## CAPITULO II

## CRITERIOS DE CALIDAD EN LOS CENTROS INFANTILES: DIVERSOS ENFOQUES

*"Las pruebas que tenemos y que continuamos utilizando nos dicen si un niño ha aprendido a distinguir un rectángulo de un triángulo, si sabe la palabra correcta para cada dibujo. No nos ayudan a determinar si el niño se ha hecho más dependiente en el proceso; si se ha hecho más competitivo; si su hostilidad hacia los adultos ha aumentado; si se ha hecho más conformista o menos sincero; si se ve a sí mismo como estúpido, brillante o poco importante" (Hymes, 1974, p.21).*

## 1. ANTECEDENTES Y PERSPECTIVAS

Partiendo de esta base, se revisó la bibliografía asequible en busca de guías o formularios que nos permitiesen evaluar aspectos relacionados con la **calidad de la experiencia** para la niñez.

Esta búsqueda fue algo infructuosa, pues las escalas de observación que revisamos enfocaban ya sea las conductas de las docentes, en una forma bastante categórica y molecular, o aspectos de la interacción docente-niños, pero ninguno de estos tipos nos permitía hacer aseveraciones sobre la calidad de las conductas o de las interacciones (el lector interesado puede consultar la revisión de formularios de observación que presentan Beller, 1973, y Gordon y Jester, 1973). Algunos enfoques resultaban costosos en cuanto a materiales y tiempo, pues requerían ya sea grabación con video o descripciones detalladas de los sucesos ("specimin description") con codificación posterior. Algunas escalas enfocaban la conducta "molesta" de niños y niñas, el cual es un enfoque demasiado restringido para nuestros propósitos<sup>4</sup>.

Sobre criterios de calidad de los centros infantiles, la revisión de la bibliografía indicaba, en general, lo siguiente:

- a. Los esfuerzos prevalecientes para evaluar la calidad de servicios de cuidado y formación de la niñez provienen de las regulaciones para proporcionar licencias de operación en los Estados Unidos. Generalmente se refieren a estándares o reglamentaciones con respecto al número de personas adultas por niño, lo mismo que a requerimientos de espacio y de seguridad de la niñez.
- b. Por otra parte, en los campos de Psicología y Educación, la preocupación por la calidad de modelos curriculares se ha canalizado principalmente hacia la medición de variables o de habilidades / destrezas observadas. Además de las otras limitaciones de

<sup>4</sup> Las escalas de Katz y col. (1968) y Spaulding (1969) son una excepción, especialmente en su categorización de conductas del niño. Estas han relacionado variables de proceso de la docente con variables de proceso de los niños.

estas medidas, Prescott (1973) señala el inconveniente de que para padres y madres resultan ser evaluaciones *ex-post-facto*: cuando ya no se puede remediar la situación para niños y niñas que ya la cursaron.

- c. Una tercera perspectiva en relación con la calidad integra inquietudes semejantes a las de las familias. En este sentido, se incluye una preocupación por los efectos de un programa particular sobre el bienestar y el desarrollo de niñas y niños específicos; es decir, cómo contribuyen las condiciones de un kinder al desarrollo de cada uno de las y los pequeños que asisten. El presente enfoque pretende recoger sobre todo esta tercera perspectiva.

Pueden notarse dos enfoques recientes que son interesantes. Primero, una creciente tendencia a la observación concreta de los **procesos** que ocurren en los centros, más allá de descripciones en abstracto de modelos curriculares. Esto es importante, en la medida en que significa un avance en nuestra comprensión de lo que realmente sucede en éstos. Se han podido encontrar algunas diferencias congruentes con filosofías y modelos curriculares diversos (cf. las revisiones de esta bibliografía de Beller, 1973; Gordon y Jester, 1973; Mayer, 1971). Banta (1972), por ejemplo, estudió una serie de centros Montessori, encontrando tantas diferencias como para cuestionar su clasificación conjunta.

La segunda tendencia apunta al creciente esfuerzo por identificar aspectos de organización que signifiquen una diferencia en la **experiencia cotidiana** del niño. Ejemplos de estos son los enfoques de Katz (1968), Prescott y col. (1975) y Sheehan y Abbott (1979).

Las presentes escalas de observación se originan parcialmente en la propuesta de Prescott, Jones y Kritchevsky (1975). Parten de la hipótesis. de que se pueden identificar variables útiles para evaluar la pertinencia, riqueza, adecuación y utilidad de los ambientes diseñados para la niñez. Representa así un enfoque ecológico y en alguna medida dialéctico, al analizar la interacción entre el ambiente social y la personalidad de la niñez.

Prescott y colaboradores observan dimensiones centradas en la actuación de la niñez. Consignan también el enfoque de la docente y una serie de características relativas a la organización social y ambiental de los centros infantiles. Se prefirió este análisis para desarrollar indicadores de calidad antes que uno centrado en la observación de la docente por varias razones:

1. No se ha logrado identificar con claridad la relación entre conductas específicas de la docente y resultados particulares en la niñez.

En una revisión de estudios que utilizan observación directa para estudiar el proceso de enseñanza en primaria, comprendiendo 73 instrumentos de observación, Rosenshine y Furst (1973) concluyen que no se han podido demostrar relaciones entre las conductas de la docente y las medidas de desarrollo o aprendizaje de los niños y niñas, aunque se supone estarían relacionadas. En algunos aspectos -como la claridad de las explicaciones, la flexibilidad de la docente, la orientación de la docente hacia la tarea y el uso de críticas fuertes- se sugieren relaciones con el aprendizaje de los y las estudiantes, algunas de ellas replicadas para la educación inicial (cf. Beller, 1973). Sin embargo, no son relaciones

totalmente consistentes, y tienden a variar de magnitudes bastante pequeñas a medianas. En una gran cantidad de variables (por ejemplo, refuerzo positivo o aprobación, calidez, crítica moderada, etc.), no se ha podido realmente demostrar ninguna relación consistente. En una revisión de la bibliografía sobre la evaluación de las habilidades de docentes, se concluye que hacen falta estudios que demuestren que ciertas conductas de la docente producen, de hecho, efectos en los estudiantes, tal como se predice (McNeil y Pophan, 1973). Se señala que:

*"La evidencia... sugiere que la práctica (de la enseñanza) se ha visto seriamente debilitada por la falsa creencia de que hay conclusiones científicas que corresponden a la buena enseñanza. Los educadores de maestros se equivocan cuando promueven habilidades y destrezas de enseñanza que son aproximadamente consistentes con conclusiones científicas como si éstas fuesen respuestas certeras y confirmadas sobre cómo debe proceder un maestro para efectuar consecuencias deseadas en los educandos"* (p. 241).<sup>5</sup>

2. La unidad enseñanza-aprendizaje depende de una variedad de factores interdependientes: la dimensión "conducta de la docente" no puede realmente brindar indicadores de calidad en aislamiento de la variedad de factores que inciden sobre ésta, incluyendo las metas, la organización curricular, las características de los estudiantes y las condiciones sociales y ambientales en que se desarrollan sus vidas. Por ejemplo, Beller (1969a, 1969b) encontró que tanto la técnica como el estilo de enseñanza tenía efectos sobre el aprendizaje de una tarea en niños y niñas de edad preescolar. Los que aprendieron mejor la tarea tenían docentes que utilizaban técnicas más diversas, un currículum y una organización del espacio más flexibles. En términos del estilo, estas docentes demostraban más cercanía con la niñez y mayor respeto por sus idiosincrasias y por sus familias. Además, las docentes tendían a responder positivamente a requerimientos de atención y afecto por parte de la niñez; ésta, a su vez, tendía a hacer requerimientos más razonables y a responder más constructivamente cuando la docente no les respondía inmediatamente, lo cual constituye una relación claramente interactiva. Otro estudio encontró que los efectos de técnicas específicas (privación de afecto y tipo de refuerzo) dependían de las características del niño o niña (alta y baja dependencia) y de la tarea (fácil-difícil). A la vez, la consistencia de la docente resultaba ser más importante que el hecho de que fuera afectuosa o no (Beller, Adler, Newcomer y Young, 1972).
3. En vista de que no hay una demostración específica de los efectos de la mayoría de las conductas de la docente, podría recurrirse a la teoría; pero hay suficiente diversidad de

---

<sup>5</sup> N. Ed.: Esta conclusión se mantiene hoy día (Cf. Rodríguez Arocho, 2010)

opiniones como para hacer poco probable la aceptación generalizada de una posición particular como indicador de calidad.<sup>6</sup>

4. Frecuentemente, las conductas específicas de la docente, que son las que más se adaptan al registro conductual, deben interpretarse en un contexto más amplio y muchas veces más inferencial. Por ejemplo, el refuerzo de una docente puede ser totalmente ineficaz y hasta contraproducente si niños y niñas lo sienten como artificial, si no ha establecido buen "contacto" o no es atractiva para ellos (cf. Mischel, 1973; Bandura, 1969). Así, Rosenshine y Furst (1973) sugieren que, además de variables que requieren poca inferencia, deberían también incluirse variables que requieren grados más altos de inferencia (por ejemplo, "claridad y calidez") en estudios observacionales, en vista de su mayor validez predictiva.

Con base en lo anterior, se desarrollaron tres escalas para sistematizar observaciones: una permitía la observación de la niñez con énfasis en su contexto grupal, otra enfocaba a un niño escogido previamente, y un formulario recogía observaciones y apreciaciones del ambiente, de la docente o asistentes y de las actuaciones de la niñez.

Las tres escalas se basan en distintos tipos de registro. Se describen brevemente a continuación.<sup>7</sup>

#### **a. Escala de Estructuración del Centro Infantil**

La más sencilla de utilizar y a la vez la más útil para visitas cortas. Se basa en un ordenamiento de las apreciaciones de la persona que observa. El objetivo de este tipo de escala es proveer una guía que ayude a sistematizar la observación y a orientar la forma en que se registran las impresiones de observadores. En este caso enfatiza las siguientes dimensiones:

- predominio de la estructura determinada por la docente o por la niñez;
- cómo se propicia una relativa dependencia / independencia de la niñez;
- compromiso de la docente,
- planificación del programa,
- atención a la diversidad, y
- el ambiente del salón.

#### **b. Escala de Involucración /flujo de Niños en Diversas Estructuras (INDEX)<sup>8</sup>**

<sup>6</sup> N. Ed.: Un estudio mucho más reciente señala que el contenido del refuerzo positivo marca la diferencia: si se refuerza la inteligencia o el esfuerzo, habrá una tendencia a resultados diferentes (Lillard, 2005 /2007).

<sup>7</sup> En esta re-edición sólo se presentan dos de las escalas, pues la de seguimiento de niños particulares no resultó confirmada en su validez conceptual.

<sup>8</sup> Más recientemente hemos interpretado esta escala en términos del concepto de flujo (Csiksentmihaily, 1997 a, 1997b, 1997c) en situaciones sociales de desarrollo, concepto propuesto por Vygotski (1932, 1933).

La Escala de Involucración de Niños en Diversas Estructuras (**INDEX**) provee información pormenorizada sobre las reacciones de la niñez ante la diversidad de actividades y tipos de organización. Se basa en el supuesto de que en las edades preescolares, la niñez en alguna medida refleja la utilidad, riqueza o pertenencia de diversas actividades por la forma en que se involucran en ellas. La Escala INDEX provee un registro detallado de las actividades desarrolladas durante el período de observación, lo mismo que las reacciones de la niñez.

Se trata de un registro sencillo basado en una estrategia de observación propuesta por Sheehan y Abbott (1979) llamada "muestreo de niños en un momento"<sup>9</sup>, es decir, un muestreo de eventos en momentos particulares. Consiste en una observación de cada niño o niña por breves instantes y un registro sencillo de algún aspecto de su actividad.

Permite evaluar los tipos de actividad que se llevan a cabo, la estructuración de las actividades, la proporción del tiempo que transcurre la niñez en un tipo de actividad u otro, así como el interés e involucración que muestra en dichas actividades. Además, la ausencia o presencia de la docente o asistentes y su énfasis en distintos aspectos del desarrollo. También se realizan apreciaciones entrenadas sobre la sensibilidad y eficacia de la docente. Para esto se utiliza categorías desarrolladas por Prescott y colaboradores (op. cit.).

### c. Seguimiento de casos

El seguimiento de niños específicos es útil para intentar comprender su experiencia y la interacción entre sus características, en proceso de formación, con las posibilidades y dificultades del ambiente que les ofrecemos. Se concibe como una observación no participante, pero también se puede realizar cuando el observador participa del proceso con niños y niñas, como es el caso de la docente y los asistentes.<sup>10</sup>

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-AXIOLÓGICOS

Una de las dificultades tradicionales con la evaluación de los resultados de la experiencia en educación inicial ha residido en que el enfoque se ha dirigido hacia *resultados* medibles. A la vez, por razones histórico-sociales (ver Levine, 1975), los instrumentos de medición más impresionantes, más desarrollados y más estandarizados, han sido las pruebas de C.I. y de logro o aprestamiento escolar, cuyo mayor alcance es poder etiquetar a una persona como incapaz, como brillante o como poco importante (Hymes, 1974, p. 121).

Este análisis se llevó a cabo, en primera instancia, mediante un examen de diferentes lineamientos epistemológicos y axiológicos implícitos en el desarrollo de las actividades e interacciones en los centros infantiles. Por otro lado, con base en un marco referencial integrador, se examinó cuáles podrían ser los efectos de distintas formas de organizar las actividades y las relaciones en torno al desarrollo la niñez, v. gr., el desarrollo de un concepto de sí mismo, de la sociedad y sus posibilidades de relación, el desarrollo de su concepción del mundo y de los fenómenos, su desarrollo cognoscitivo y de la personalidad en general.

<sup>9</sup> En inglés, "student point-time sampling".

<sup>10</sup> N. Ed. 2012. Como se comentó, esta escala no se presenta acá, pues no recibió la validación conceptual que se esperaba.

Una serie de indicadores de la calidad de atención infantil partían del marco referencial esbozado (Consúltense Chavarría y Pérez, 1992). Por otro lado, se parte de consideraciones prospectivas en términos de tipo de desarrollo que queremos impulsar para formar un ser humano más eficaz en sus acciones y en su comprensión tanto del mundo .y como de la organización social de la que es partícipe. Sirvieron de base una serie de consideraciones previsoras en términos de las dimensiones que podemos anticipar como importantes en el mundo que heredarán estos niños. Podemos señalar, por ejemplo, la necesidad de un espíritu crítico e incisivo, solidaridad e interdependencia, capacidad analítica, espíritu científico y la necesidad de que el niño o niña pueda contar con sus plenas capacidades. Debemos evitar a toda costa que sus potencialidades sean inutilizadas, poco desarrolladas o reprimidas después de una larga trayectoria en el sistema educativo.

Se parte de una posición dinámica que considera como importante la interacción recíproca, entre los organizadores internos de la niñez y la organización de su experiencia. Es congruente con modelos que intentan superar las dicotomías entre apriorismo y mecanicismo, entre énfasis en el sujeto o en el objeto, entre enseñanza centrada en el niño o enseñanza centrada en la sociedad, entre desarrollo afectivo y desarrollo cognoscitivo. Para desarrollar los indicadores de calidad, nos apoyamos en Bruner (1966), Freire (1970), Laing (1972), Merani (1969, 1973), Wallon (1942/1974). También Kamii y DeVries (1972), quienes intentan brindar una interpretación más dinámica de Piaget. Asimismo, son tomadas muy en cuenta las sugerencias de Hymes (1974) quien, con base en un sensitivo enfoque simultáneamente centrado en la niñez, en la sociedad y en la materia, provee un desglose razonado de indicadores básicos de calidad en centros de atención infantil.

Esto supone, en primera instancia, que los centros infantiles deben propiciar un desarrollo del actuar autónomo y el desenvolvimiento de la iniciativa de la niñez dentro del marco de socialización interactiva y acorde con su edad. Wallon—influido por Vygotski—subraya que no es necesario dedicar nuestros esfuerzos en pos de explicar el ser social del niño, sino más bien a dilucidar cómo un ser social desde su nacimiento, va individualizándose y discriminándose.

En segundo lugar, la estructuración de las posibilidades en un centro infantil depende en gran medida del sello que impone el mundo mediatizado por las personas adultas.

El desglose de los indicadores más específicos se presenta a continuación.

- a. La atención infantil deben ser de similar calidad y orientación educativa, independientemente de los destinatarios. El que se trate de jardines infantiles o guarderías, de centros públicos o privados no debe ser suficiente criterio para diferenciar la textura y calidad de la atención. Lo contrario termina siempre en asistencialismo por un lado y elitismo por otro.
- b. Los centros de atención dirigidos a la niñez en edad "preescolar" no son pre-escuelas, son escuelas; es decir, no son escuelas propedéuticas para primer grado. Tampoco son escuelas técnicas para enseñarle a la niñez pequeñas habilidades específicas. Son escuelas destinadas al desarrollo de los aspectos cognoscitivos, emocionales, afectivos, sociales o físicos de la niñez. Cuando se les concibe como preparatorios para la

escuela, los objetivos frecuentemente se limitan al aprestamiento escolar, así como a la socialización de conductas y actitudes escolarmente aceptadas: obediencia, atención, conformismo y participación.... Desde una perspectiva dirigida a la totalidad, éstas no son metas ni suficientes ni deseables.

- c. Tampoco es suficiente asumir la analogía de la planta y dejar que jueguen libremente, que "se desarrollen" solos, sin la transmisión del cúmulo de conocimientos adquiridos por la humanidad y sin la planificación clara de experiencias tendientes al aprendizaje.
- d. La calidad de la experiencia puede ser nociva para la niñez cuando se le dirige hacia una norma que no corresponde a sus características ni a los imperativos de su edad evolutiva. Asimismo, cuando se le pide que se desatienda a sí mismo para atender los mandatos y deseos de las personas adultas. En estos casos, se corre el riesgo de que niños y niñas aprendan a no confiar ni en las personas adultas ni en sí mismo. Se corre el riesgo de que se conviertan en seres pasivos, subordinados a la autoridad o, alternativamente, que aprendan formas de rebelión o de escape.

Los niños y niñas son maleables. Si se les manipula completamente, se les atarán los hilos invisibles para que cuando sean personas adultas, respondan de una manera cuando se tira de uno de los hilos, de otra cuando se tira del otro y, desorganizadamente cuando los hilos son contradictorios. Si prevalece la adaptación, se daña su posibilidad de responder a la propia integración de la experiencia. Esto correspondería a una práctica de educación alienadora (Freire, 1970). Esta práctica deja a la persona vulnerable a la manipulación actitudinal, política e ideológica, útil sólo para quienes es conveniente tal estado de cosas.

Aparte de estas consideraciones, actualmente hay apoyo empírico a la idea de que un enfoque mecanicista y centrado en las destrezas no tiene ventajas de tipo cognoscitivo al compararse con enfoques centrados en la niñez (cf. Adkins et al., 1967 en Beller, 1973; Rusk, 1968; Weikart, 1971). Estos enfoques han sido inferiores a mediano plazo, después de finalizado el programa en referencia (Miller et al. 1970).

Se puede recurrir a varios indicios de que la enseñanza está centralizada en la persona adulta o en el "programa" y sus mandatos y expectativas en comparación con una educación centrada en la interacción adulto-niño. Por ejemplo, ¿existe una serie de actividades centrales en las que "se supone" que el niño participa? ¿Puede hacer alguna otra cosa mientras tanto? ¿Existe un período de desarrollo motriz, periodo de ciencia, período de cuentos para todos al mismo tiempo? ¿Se supone que una niña o niño específico conteste una pregunta específica? ¿Pasa la docente la mayor parte del tiempo delante del grupo, como centro de la atención (Cf. Prescott, 1974)?

- e. A estas edades, se aprende fundamentalmente de la experiencia. Se aprende mediante las palabras y las explicaciones, pero no primordialmente a través de ellas. Necesitan, lógicamente, conocer el mundo concreto. Tanto Kamii y DeVries (1972) como Wallon (1969) critican exhaustivamente el énfasis que en los currículos se otorga a la representación verbal: el aprendizaje basado en la verbalización—en las palabras—no es



aprendizaje de conceptos sino de vocabulario. Ambos señalan también que el concepto de manipulación del ambiente debe ir más allá de lo mecánico, siguiendo un ordenamiento conceptual.

Jiménez y colaboradores (1981) se refieren a la importancia de la acción autónoma en el contacto con los medios:

Si el niño no puede guiar su propia acción en contacto con los objetos del mundo no puede sentir que los modifica y es modificado. La identidad del niño adquiere fortaleza sólo a partir del reconocimiento de sus logros, de su impacto en el mundo, y no sólo del impacto que recibe. Si el niño no puede guiar su propia acción en el mundo; no puede modificar y ser modificado por las relaciones que establece, no puede sentir que logra una relación determinada.

- f. La experiencia académica -el *currículum*- debe ser de excelente calidad. No basta con sólo jugar ni con "estímulos". Los materiales deben estar diseñados y organizados para brindar una **experiencia de calidad**. Por ejemplo, las herramientas de carpintería deben ser utilizables como tales, lo mismo que las de jardinería y así sucesivamente. Por otro lado, tanto el *contenido* como el proceso de aprendizaje son importantes.
- g. El juego es una actividad importante para el aprendizaje. Juego libre. Trabajo libre. Debe observarse como tal: cuando el niño o niña está concentrado e intensivo está trabajando y aprendiendo. Doke (1975) encontró que los niños y niñas participaban durante más tiempo en las mismas actividades, en los momentos de trabajo libre, que en las lecciones formales.
- h. Comunicación entre padres, madres y docentes: todos ellos comparten una empresa común. Deben poder intercambiar ideas y observaciones acerca de niños y niñas. Los padres y madres pueden aprender mucho acerca de sus hijos al verles actuar en el medio escolar. Un amplio estudio sobre programas infantiles de buena calidad derivó la conclusión de que en todos los centros de buena calidad los padres y madres se involucraban en la atención de la niñez de múltiples maneras. En algunos, padres y madres tomaban decisiones importantes sobre las políticas; en otros, servían en capacidad de asesores; en otros, cumplían funciones sociales. Los padres y las madres participaban como voluntarios y como recursos. Todos estos centros sistemáticamente les informaban sobre el progreso de sus hijos (Fitzsimmons y Rowe, 1971, p.7).
- i. Niños y niñas son dependientes recién llegados al mundo. Necesitan una experiencia de ternura y están en manos de personas adultas y del ambiente que éstos crean.
- j. Necesitan atención individual. Para su desarrollo, necesitan que las personas adultas significativas los interpreten personalmente. Hay que recordar que la experiencia de la niñez, desde su nacimiento, está mediatizada por las personas adultas que la rodean e interactúan con ella. Como señala Vigotsky, el adulto actúa como intermediario necesario en la interacción entre la niñez y el mundo objetivo.

- k. Una buena clase para la niñez en edad "preescolar" no puede operar sobre la premisa de que para aprender, deben estar sentados. Coartar su movimiento para enseñarles a ser obedientes significa sacrificar su iniciativa y su posibilidad de aprender algo útil o interesante para sí.
- l. Las condiciones de trabajo en los centros de atención infantil deben ser ordenadas, pero no rígidas.
- m. Eso implica flexibilidad de horarios. En estas edades, pueden beneficiarse de quedarse en la casa de vez en cuando, de ir a pasear con familiares e incluso de llegar más tarde, dependiendo de sus necesidades y las de su familia.
- n. Pedirle a un pequeño ser, apenas aventurándose en el mundo, que trabaje y pase gran parte de su vida entre 25 o 30 personas de su misma edad, es pedirle demasiado. Hymes (1974) sugiere grupos de 12 por dos personas adultas para menores de tres años; alrededor de 16 por dos personas adultas para los de cuatro; y alrededor de 20 para los de cinco. Sugiere que, aun cuando sea necesario ampliar el número de niños por grupo, debe mantenerse la norma de que haya dos personas adultas presentes (por ejemplo, dos con 30 niños y niñas de cinco años, si fuese el caso). Estas son normas vigentes en los Estados Unidos, lo cual sería irrealizable en Costa Rica. Sin embargo, habría maneras creativas de enfrentar estos asuntos. Algunas se sugieren en Chavarría y Pérez (1992).

Los datos sobre el tamaño de los grupos están respaldados por investigaciones. En un estudio a gran escala en U.S.A., Travers y Ruopp (1978) informan que para pequeños entre los tres y los cinco años el tamaño del grupo resultó ser la variable más importante en la calidad de la experiencia. En grupos de menos de 18 niños y niñas, las personas adultas interactuaban más con aquellos, les respondían mejor, los restringían menos, e interactuaban menos entre sí, es decir, con otras personas adultas. Se involucraban más activamente en las actividades formativas. Para los menores de tres años de edad, se observaban más sentimientos negativos conforme aumentaba el número de niños y niñas por docente. En estos casos las personas adultas se involucraban menos en actividades de enseñanza informal y más en controlar y cuidar de los pequeños (Connell, Layser y Goodson, 1979 en Travers y Ruopp, 1978). El tamaño del centro puede ser importante también. En centros que acogían a 60 niños y niñas o menos, éstos mostraban más gusto, apertura y alegría. Los centros de mayor tamaño resultaban ser menos flexibles en sus horarios, ofrecían menos oportunidades para que los pequeños y pequeñas iniciaran o dirigieran sus actividades, y tenían docentes menos sensibles a las necesidades de la niñez (Travers y Ruopp, 1978; Prescott et al. 1973).

- o. Conforme se incrementa el número de niños por persona adulta, la actividad tiene que ser más estructurada. Prescott sugiere que aún en esos casos el niño o la niña debe poder escoger su actividad aproximadamente un 50% del tiempo.

- p. Niños y niñas aprenden de todo. ¿Qué modelo les ofrecen las personas adultas acerca de cómo se hacen las cosas, de cómo se relacionan con otras personas adultas, ya sea subordinados o personas de más autoridad? Recuérdese que imitan los patrones de comportamiento.
- q. La organización del espacio y los materiales nos dice mucho sobre lo que se espera que la niñez haga durante su permanencia en el centro. Un espacio organizado uniformemente, con sillas alrededor de las mesitas y sin espacio en el piso ni divisiones nos da una clara idea de lo que esperamos que haga cada niño o niña: sentarse y esperar que la docente brinde instrucciones, traiga materiales, etc. En cambio, los rincones organizados temáticamente sugieren otro tipo de trabajo. ¿Están asequibles los materiales, directamente visibles y ordenados? ¿Hay materiales educativos que requieren atención y la búsqueda de soluciones correctas (Prescott, 1974)? ¿Hay materiales que faciliten la exploración del mundo natural, o del mundo social, el mundo de las matemáticas y que induzcan a la inquisición sistemática y a la creatividad? Por otro lado, es también conveniente que la niñez cuente con la posibilidad de salirse de la actividad y el barullo y recluirse en algún rincón.

### CAPITULO III

#### ESCALA DE ESTRUCTURACIÓN DEL CENTRO INFANTIL

*Estos programas de investigación comenzaron con un descuido deliberado del rol y de la relevancia del contexto en la actuación. Desde entonces se ha invertido mucho esfuerzo tratando de conectar las estructuras abstractas al lenguaje y actuación reales, con poco éxito.*  
Martin Packer, 1987, p. 1615.

El inventario que se presenta a continuación es una adaptación de “Developing a Parent Guide to Quality Day Care Centers” (Bradhard y Endsley, 1975). Se desarrolló con base en los lineamientos de calidad ya comentados y empíricamente en los trabajos de Bradhard y Endsley (1975), quienes pusieron a prueba una serie de reactivos para que resultasen claros y que pudiesen ser observables en visitas cortas. También se toma como fundamento los formatos de observación propuestos por Green, Hollick y Knowles (1972) y posteriormente “Early Childhood Environment Rating Scale” (Harms y Clifford, 1980).

#### 1. OBJETIVO

El objetivo de este inventario es proporcionar a docentes y familias una guía de fácil uso, que permita formar una idea sobre la calidad general y la estructuración de actividades de un centro infantil, sea éste de carácter de cuidado diario o de educación inicial. Es importante que docentes, directores de escuela y estudiantes cuenten con una guía práctica desarrollada según los lineamientos teóricos esbozados desde una perspectiva dinámica, históricocultural e integradora (Consúltese los Cap. I y II).<sup>11</sup>

Por otro lado, el rol de las familias en la escogencia de programas de formación para sus pequeños y pequeñas cobra cada vez mayor importancia al incrementar el número de familias que toman la decisión de que su hijo o hija de edad preescolar tenga una experiencia de educación / atención grupal.

Desafortunadamente la participación de las familias en los programas infantiles generalmente es concebida como una contribución predeterminada en aspectos muy limitados; a la vez, se supone deben recibir pasivamente los servicios que brindan los centros, esto último, en particular, en los centros infantiles de carácter estatal (Cf. Arias y colaboradores 1981; Chavarría, 1993; Jiménez y colaboradores, 1984). A la vez, las dimensiones en que se solicita la colaboración de la familias y el nivel de deliberación conjunta en torno a un problema común son sumamente pobres. Consideramos necesario un rol más activo no sólo en la escogencia de un centro particular para sus hijos e hijas, sino un mayor manejo de información que les permita contribuir en el desarrollo de los centros.

---

<sup>11</sup> Hoy diríamos, desde la complejidad y la Transdisciplinareidad (Morin, 1999, 2006; Nicolescu, 2003, 1996/2009).

En este sentido, Cataldo (1980) revisa los distintos roles de participación que se asignan a madres y padres en programas de educación y atención preescolar. El cuadro No. 1 puede consultarse para tomar conciencia de la enorme gama de participación posible.

Es de suma importancia que las familias puedan comenzar a actuar como informantes acerca del niño o niña en su sentido más amplio, como observadores o asistentes en el programa y las actividades y como consultores sobre los objetivos del programa, en la toma de decisiones pertinentes y en la elaboración de políticas de los centros. La incorporación plena de las familias en las distintas instancias de deliberación y decisión es de suma importancia para que se brinde un trabajo coherente y motivante. Tiene por lo menos las siguientes ventajas:

- a. Una comprensión activa de las familias sobre los problemas del centro, lo que los transforma en mejores y más activos contribuyentes.
- b. Una generación de intereses compartidos familias-centro, lo que puede solventar parcialmente problemas de falta de motivación tanto por parte de padres y madres como de docentes y asistentes
- c. Al involucrarse en delinear políticas, se puede generar un compromiso más activo por parte de las familias.
- d. El personal de los centros infantiles utilizaría más efectivamente el conocimiento que las familias tienen de sus pequeños y pequeñas, lo mismo que su interés en compartir apreciaciones, actitudes y acciones, lo cual daría como fruto un enriquecimiento mutuo.

#### Cuadro N°1

#### Concepciones sobre el papel del padre en programas de atención de educación inicial, según Cataldo, 1980.

Función General	Funciones o Roles
El padre como agente con autoridad	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contribución en la elaboración de políticas</li> <li>- Toma de decisiones sobre asuntos de la relación hogar-escuela</li> <li>-Maestro en la clase y en el hogar</li> <li>-Asistente para profesional en el aula</li> <li>-Asistente voluntario en la clase</li> <li>-Observador de programas y las actividades</li> </ul>
El padre como contribuyente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informante acerca del niño</li> <li>- Miembros del Patronato de Padres, para los proyectos del programa.</li> <li>-Vínculo entre la niñez y la escuela</li> <li>-Receptor en reuniones y charlas</li> </ul>
El padre no involucrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>-agente socializador en el hogar y escuela</li> <li>-Lector de la literatura que ofrece el programa</li> <li>-Manejo conductual del niño en el hogar</li> <li>-Receptos de sugerencias y consejos del programa.</li> </ul>
El padre como aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participante de actividades para educación de los padres</li> <li>- Agente entrenado en los programas sobre destrezas de los padres.</li> </ul>

Fuente: Cataldo, 1980, p.175

- e. Es importante, también, que las familias aprecien las dimensiones humanas del personal.
- f. Las actividades en que las familias participan directamente con la niñez pueden profundizar el conocimiento que éstos tienen de sus hijos e hijas, lo mismo que la reflexión sobre maneras de tratar a la niñez y sobre lo que significa su formación. Niños y niñas tienden a generar sentimientos de pertenencia y aceptación personal, al estar contenidos por una diada responsable familias-docentes. Esto permite establecer la comunicación educadora-familia-niñez en dimensiones compartidas. Se generan posibilidades de actividad enriquecedora que fortalecen los vínculos. Incluso las relaciones entre la niñez pueden verse enriquecidas con la incorporación de esta otra dimensión. Esta participación directa por parte de las familias es especialmente importante en centros de estadía prolongada de la prole.
- g. Nuestras sociedades tienden a desvalorizar a las familias de las clases más necesitadas, haciéndoles sentir incompetentes o poco capaces de actuar acertadamente con los pequeños y pequeñas (Peters y Belsky, 1982). Los programas que generan una desvinculación entre familias y docentes tienden a reforzar el que las familias depositen parte importante de su responsabilidad en el personal de los centros, y a su vez se sientan menos capaces de velar por el bienestar de su prole. Estos autores indican que se deben proveer las oportunidades para que las acciones de las familias signifiquen una diferencia en los programas y en las vidas de sus hijos e hijas.
- h. Sólo una participación parental activa en todas las fases del programa (planeamiento, ejecución y evaluación) puede fortalecer los principios de la democracia (Myers y col. 1972; Peters y Belsky, 1982).
- i. La participación directa y sistemática de las familias con subgrupos de pequeños ayudaría a solventar otro problema: el de atención individual a la niñez por parte de la educadora o asistente. Asimismo, esta reflexión sobre posibilidades de participación de las familias genera alternativas múltiples, desde organizar juegos y actividades al aire libre, rondas, carreras de sacos y entrenamientos de fútbol; pasando por actividades sencillas y cotidianas (hacer galletas, arroz con pollo, empanadas, un queque etc.); aprender a pegar botones, sembrar flores o verduras; contar cuentos; jugar naipes...; hasta actividades que involucren las formaciones técnicas y profesionales de las familias.  
Esta no es una experiencia totalmente nueva. En Inglaterra, por ejemplo, los padres y madres participan en "Infant Schools" o centros infantiles innovadores, con muy buenos resultados (Cf. Rintoul y Thorne, 1982). En Estados Unidos, en una evaluación nacional de guarderías de buena calidad, se concluye que en estos centros de calidad, los padres y madres estaban involucrados de múltiples maneras. En algunos centros, los padres y madres tomaban las decisiones importantes sobre políticas; en otros, funcionaban en capacidad de asesoría. En otros, los grupos de padres y madres eran básicamente grupos sociales. Los padres y madres participan como voluntarios o en el rol de brindar apoyo y

recursos. Todos los centros (de buena calidad) sistemáticamente informaban a padres y madres sobre el progreso de sus centros, y de sus niños" (Fitzimmons y Rowe, 1971, p. 7).

## 2. FUNDAMENTOS

En su estudio con distintos tipos de centros infantiles en California, Prescott (1974) sugiere que se realice una breve evaluación del ambiente que se ha diseñado para la niñez, con el fin de definir aspectos que influyen en su experiencia. Sugiere que primero se determine la estructura de actividades predominante:

- a. *Actividades dirigidas por la docente (Estructura cerrada).* Actividades dirigidas,/coordinadas por la docente en las que se supone o espera que todos participen, a veces grupalmente (música) y en otras ocasiones individualmente (recortar y pegar).
- b. *Estructura libre.* Los niños y niñas pueden escoger entre actividades disponibles.
- c. *Transiciones.* Espacio entre actividades necesarias para organizarlas.

En los programas en los que prevalecen las estructuras dirigidas (cerradas), las docentes toman la mayoría de las decisiones sobre las actividades en que la niñez puede participar. Las transiciones toman una proporción importante de tiempo. Estas estructuras requieren que la niñez se ajuste a las demandas externas durante gran parte del día. Su ventaja principal es la claridad de expectativas, pero las dificultades se refieren a las restricciones constantes para mantener la estructura ("la disciplina"), así como el fomentar una personalidad ya sea sumisa o rebelde. También se desaprovechan los momentos idóneos para emprender aprendizajes específicos, los cuales varían de persona a persona, por lo cual se dificulta explorar las potencialidades y desarrollar lo mejor de sí.

En estas estructuras, cabe preguntarse si la niñez tiene libertad de moverse durante las actividades grupales, de escoger otras actividades, de compartir con sus compañeros y compañeras y de ayudarse mutuamente. Es importante examinar si en los períodos libres (recreos) se les permite tomar la iniciativa y organizar sus juegos, y si hay buen espacio, tiempo y materiales para que se organicen en las actividades "libres".

Durante las transiciones es ideal que niños y niñas puedan conversar. También debe observarse si a quienes están muy involucrados en la actividad se les da la oportunidad de terminarla e integrarse luego a la otra actividad propuesta.

Si la niñez no tiene libertades, el programa proporciona obstáculos al desarrollo óptimo, pues en un grupo es imposible que los períodos de interés y apertura a actividades específicas coincidan. Es también importante evaluar si se ofrecen materiales suficientemente complejos y variados para que representen escogencias significativas para los niños y niñas, lo cual facilita la concentración.

En estos casos, la observadora/observador podrá evaluar algunas características del ambiente, de las oportunidades que se presentan y de la manera en que la educadora distribuye su tiempo, a saber:

a. *La organización del ambiente*

¿Tiene el espacio físico áreas delimitadas para propiciar distintos ambientes?

¿Tienen los ambientes suficiente variedad de materiales accesibles y que comuniquen una temática?

¿Tiene la organización del espacio la propiedad de comunicar las múltiples posibilidades?

¿Se protegen algunos espacios contra el tráfico y las interrupciones desmedidas? ¿Se muestran concentrados?

b. *Oportunidades de desarrollo*

¿Hay suficientes materiales que requieren la concentración y la atención hacia la solución correcta?

¿Hay libros de buena calidad, directamente asequibles y en un lugar apropiado y cálido para mirarlos?

¿Hay una amplitud de oportunidades variadas, incluyendo la participación cultural plena?

c. *Uso del tiempo*

¿Hay períodos en que la docente interactúa con cinco o menos niños, respondiendo a sus preguntas y estimulando su interés y curiosidad?

¿Proporciona un modelo para facilitar la solución de problemas o estrategias que le facilite las actividades a la niñez?

¿Les ayuda a niños y niñas con sus relaciones sociales, clarificando, interpretando y facilitando su comunicación?

### 3. DESCRIPCIÓN DE LA ESCALA DE ESTRUCTURACIÓN DEL CENTRO INFANTIL

El inventario usa un método de juicios u opiniones entrenadas por parte de los y las observadoras. Se debe realizar después de que se ha procedido con la observación. Sin embargo, es recomendable que la o el observador conozca de antemano el instrumento, pues en un sentido sirve para guiar la observación, al proponer categorías sobre las cuales emitirá una opinión.

Los reactivos se escogieron por ser representativos de programas de alta calidad (Bradbard y Endsley, 1975; Prescott, 1974) y por ser observables en visitas relativamente breves por observadores no-profesionales como padres o madres. Por otro lado, en vez de



realizar juicios globales, se pormenorizan los aspectos. Se sugiere, además, que cada persona que realice una observación emita su juicio después de cada visita o sesión de observación; después de dos o más observaciones podrá promediar sus opiniones.

Siguiendo las recomendaciones, el formulario tiene descripciones detalladas sobre los puntos de decisión, lo cual permite un mayor acuerdo entre observadores sobre las ocasiones en que se otorga una u otra "calificación", es decir sobre el grado con que se observa una condición específica (Endler, +1972). Eso asegura una mayor diversidad y realismo en la asignación de categorías que tenderán a corresponder más claramente con lo concreto observado. Se podrá notar también si hay variabilidad entre las distintas ocasiones de observación.

Para utilizar esta escala, se recomienda que la persona que realiza la observación visite el Centro Infantil en dos ocasiones (como mínimo) para asegurarse de presenciar suficientes eventos importantes.

Sin embargo, una sola visita de 3 horas podrá dar una idea general, y se puede complementar con preguntas a la docente o con conversaciones con otros padres y madres.

Se recomienda también que la persona que observa llegue temprano, antes que los niños. Así podrá apreciar el ambiente antes de enfocar las interacciones con la niñez.

Debe entenderse como "educadora/encargada" a la persona que pasa más tiempo con los niños. Si hay otra persona además pueden hacerse las anotaciones correspondientes al lado.

Las categorías se presentan a continuación:

1. *Malo*. El centro tiene condiciones deficientes en este aspecto, no reúne condiciones mínimas.
2. *Regular*. El centro sólo alcanza condiciones mínimas o regulares en este aspecto.
3. *Promedio*. El centro no se destaca ni positiva ni negativamente en ese aspecto, brinda condiciones relativamente adecuadas para el desarrollo de la niñez.
4. *Buena*. El centro va más allá de lo necesario para proveer condiciones para el desarrollo de la niñez, buena atención.
5. *Excelente*. El programa enfatiza el desarrollo óptimo de la niñez.

La escala se incluye como anexo, para facilitar su uso independiente. Consta de los siguientes aspectos:

1. Organización del espacio.
2. Amplitud de oportunidades del programa (se refiere, además, a la coherencia y a la predominancia de estructuras determinadas por la docente o por el niño o niña).
3. Relevancia de las actividades de aprendizaje, en relación con el desarrollo.
4. Énfasis en la dependencia o independencia y autonomía de la niñez.
5. Estilo de socialización.

6. Ambiente general y social del centro.
7. Interacción educadora-niño.
8. Organización de rutinas.

Se pueden derivar puntajes por escala que nos indicarían en qué punto del continuo entre los extremos de amplitud o restricción se encuentra un centro particular. Se incluye un perfil de síntesis que permitirá al observador y lector tener una idea de las áreas fuertes y débiles de un centro infantil.

## CAPITULO IV

## ESCALA DE LA COMPENETRACIÓN O FLUJO DE NIÑOS Y NIÑAS EN DIVERSAS ESTRUCTURAS (INDEX)

*Mirad a un niño cuando juega; miradlo cuando estudia.  
 Comparad esas dos situaciones y alcanzaréis un fecundo conocimiento.  
 ¿Sabéis de algún niño a quien el deseo de jugar **haya impacientado durante el juego?** El caso inverso sí lo conocéis; el del niño que **se propone terminar pronto** la tarea para entrar al coro en que los otros cantan.  
 Ahí da más fuerte sugestión: el estudio... vehículo de la luz,  
 convertido en tortura. (...)  
 El motivo de reflexión sería este: el estudio debe realizarse en idénticas condiciones de espontaneidad que el juego.  
 Omar Dengo. *Meditaciones*, p. 31-32.*

La Escala de Involucración INDEX representa una adaptación del enfoque ecológico y situado que desarrollan Prescott, Jones, Kritchevsky et al. (1975), mediante el cual se examina conjuntamente la actividad de la niñez en relación con el ambiente y estructura de oportunidades en los centros infantiles examinados. Es un registro situado que se propone para llevar a cabo registros pormenorizados de las actividades de la niñez y de sus contextos.

Es relativamente fácil de usar y se propone desentrañar y comprender cómo algunos aspectos organizativos son importantes para la experiencia de la niñez.

Se postulan tres grupos de categorías importantes para describir aspectos significativos de la experiencia del niño o niña que, a la vez, son útiles para desarrollar un perfil de la calidad del centro infantil (Sheehan y Abbott, 1979):

- la organización del espacio físico,
- las interacciones de las personas adultas con la niñez y
- la compenetración o flujo de los niños y niñas con los materiales y las actividades.

Para evaluar el flujo de la niñez, en su investigación utilizaron una estrategia denominada "muestreo de niños en un momento"<sup>12</sup>. Consiste en la observación de cada niño o niña durante unos momentos, los suficientes para consignar la actividad que realiza y su grado de compenetración en ésta.

La presente escala se deriva de esta sugerencia. Incorpora además algunos de los descriptores de Prescott y colaboradores (1975). Desde un punto de vista ecológico, este grupo de investigadores propone que se pueden identificar variables para evaluar la riqueza y pertinencia del ambiente para el desarrollo de una niñez con diversas características.

La escala permite evaluar los siguientes aspectos:

---

<sup>12</sup> "Student point-time sampling", Cf. Sears. y Dowley 1963

- La proporción de tiempo en que niños y niñas transcurren en diferentes tipos de actividad, ya sea cognoscitiva, de información, de afinamiento de destrezas, sociales, de creatividad, de cuidado personal o simplemente de transición y espera. Esto permite detectar el balance real del currículo o programa formativo,
- El interés y el flujo que muestra la niñez en estas actividades; es decir, la proporción del tiempo en que las actividades parecen ser relevantes para ellos.
- La estructura predominante en que se lleven a cabo las actividades, sea marco abierto o estructura "dirigida" o cerrada (Cf. Weikart, 1973; Chavarría González y Pérez Abarca, 1991). Asimismo, se puede determinar la proporción del tiempo en que la niñez tiene libertad de escogencia sobre sus actividades y la proporción en que son determinadas para ellos (autonomía vs. heteronomía). Recuérdese que Prescott señalaba que incluso en centros de estructura cerrada, la niñez debía poder escoger sus actividades por lo menos un 50% del tiempo.
- La presencia o ausencia de docentes o asistentes a lo largo de la observación. Una relativa ausencia de la educadora o de ambas indicaría problemas de calidad; asimismo, la ausencia continuada en períodos de actividad libre.
- La proporción del tiempo en que la niñez transcurre ya sea dentro del edificio o al aire libre. Una alta proporción del tiempo dentro del edificio, con poca actividad al aire libre, indicaría problemas.
- La proporción del día en que la niñez tiene la oportunidad de explorar y tener contacto con objetos y con sus sentidos visual, táctil, olfatorio, etc.
- La proporción del tiempo en que la niñez pasa en actividades que les restringen su movilidad o, por el contrario, si se puede desplazar con autonomía. Determinar si hay por lo menos una pequeña proporción en que la niñez tienen una movilidad alta; a saber, una actividad de expansión motriz.
- El grado de distracción y ruido durante la mayor parte del día. Determinar si hay suficientes períodos en que la niñez puede desarrollar actividades sin ser distraída por otros o por el nivel general de ruido; determinar si estos períodos coinciden con las actividades en que es necesario un ambiente tranquilo.
- La sensibilidad de la docente o asistentes a lo largo de la jornada y en diferentes tipos de actividad.
- La orientación relativa de la educadora o encargada hacia algunos tipos de enseñanzas y su distribución en relación con actividades particulares; por ejemplo, en períodos de desarrollo cognoscitivo, ¿recae el énfasis en el manejo conductual de la niñez?

La observación está dividida en tres fases: el contexto, un registro continuo de la niñez en términos del interés y flujo en cada actividad emprendida, y unas apreciaciones al finalizar cada actividad. Se sugiere que las personas que observen tomen notas al margen que permitan reconstruir la observación y dar sentido y significado a los códigos que anoten. Para efectos de investigación, se sugiere que se reconstruya un recuento narrativo de lo observado.

La observación puede realizarse continuamente, por una o dos horas, por ejemplo. Sin embargo, la educadora misma puede hacer un corte en su actividad para dedicar algunos minutos a la observación. Estas observaciones discontinuas en cortes transversales pueden hacerse varias veces en un día, en diferentes momentos de la mañana (muestreo por tiempo), especialmente si se puede predeterminar la hora (por ejemplo, a las 9:30; 10:30; 11:30). Si es la educadora o encargada quien está llevando a cabo la observación, este será el método más práctico. En estos casos, sólo se hace un registro durante cada corte transversal o muestra de tiempo. Se llevan a cabo las tres fases del registro para cada muestra de tiempo.

Se describen los códigos a continuación. Entre paréntesis se incluye una abreviación que corresponde a cada categoría para que el lector ubique la columna y código correspondiente en la hoja de observación.

## 1. PRIMERA PARTE: EL CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD (CONTEXTO)

En un primer momento, se consigna el contexto general de la actividad de la niñez. Incluye:

- la hora en que comienza una actividad distinguible;
- la presencia o ausencia de docentes y asistentes;
- el lugar en que se lleva a cabo la actividad;
- la estructura en que se lleva a cabo;
- la naturaleza de la actividad misma.

Con estos registros se determinan los siguientes aspectos:

### a. *La duración de cada actividad* (Casilla "HORA")

Se registra la hora en que comienza una actividad o la hora en que se inicia la observación en un primer momento. La hora en que termina es a la vez el inicio de la siguiente. Esta anotación es importante para calcular el tiempo promedio dedicado a distintas actividades. Para decidir cuándo comienza o termina una actividad se toman las instrucciones de la educadora (o encargada) como marcadores del inicio y fin de actividades grupales, aun cuando algunos niños o niñas no hayan terminado; esto en vista de que las condiciones para la concentración cambian una vez que la docente indica que es el fin de la actividad. Todo esto se anota en horas reloj y minutos.

### b. *Las personas adultas presentes* (PRES)

Una columna se refiere a la presencia de docentes (M); la otra a la de asistentes (A)<sup>13</sup>. Se entiende por presencia el que la persona esté al alcance visual del niño, en la misma habitación, al alcance del niño si éste la llama o se dirige a ella.

---

<sup>13</sup> En adelante, se usarán las abreviaciones "M" y "A" para referirse a la educadora y asistentes.

Se consigna el número de maestros y asistentes presentes al inicio de la observación y cada vez que hay cambios.

*c. El lugar en que se lleva a cabo.*

Se consigna si la actividad general se lleva a cabo dentro del edificio (dentro), al aire libre (fuera), o si hay niños o niñas en ambas partes durante esa actividad ("Combinación"). Las terrazas o patios techados se consideran "fuera".

*d. Estructura ("ESTRUCT")*

Se refiere a la estructura delimitada por la educadora o asistente para llevar a cabo la actividad (Cf. Weikart, 1973).

"1" *M o A dirigen la actividad ("dir")*. M o A deciden cuál es la actividad en que han de participar los niños y niñas.

"2" *M o A dirigen actividades para individuos o grupos ("dirgr")*. M o A deciden qué actividades realizarán los niños y niñas en grupos particulares. Aun cuando los pequeños grupos puedan escoger dentro de algunas opciones, se consigna aquí cuando la M les organiza para diferentes actividades en grupos.

"3" *Excepciones ("exep")*. Lo mismo que "1" o "2" pero se permite que las personas que no quieran no participen de la actividad.

"4" *Actividad libre ("libre")*. Cada niño o niña escoge la actividad que desarrollará. Se consigna como libre aún cuando se limite a un espacio particular (dentro o fuera).

a. **Actividad general (ACTIV)**. Se refiere a la actividad en que se encuentra el grupo o los niños y niñas particulares. En centros de estructura dirigida, se toma como inicio o final de una actividad la transición indicada por la maestra o encargada. Por ejemplo, si la encargada dice "*terminan ya, que vamos a ir afuera*", esa es la señal de que la actividad terminó, aun cuando algunos niños y niñas continúen en lo mismo.

Hay varias opciones para registrar las actividades. Se señalan dos posibilidades que deben adecuarse de acuerdo con el uso que quiera darse a esta información. La primera es describir brevemente lo que los niños y niñas hacen. Cuando el uso de esta escala es más informal, se puede simplemente describir lo que está haciendo el grupo o cada niño o niña en particular.

El uso de las categorías predelimitadas puede reservarse a investigaciones o a un análisis del tiempo que se dedica a las diferentes actividades. Sin embargo, aún en estos casos debe anotarse unas palabras sobre la actividad para poder recordar específicamente lo que se hizo.

Cuando no hay una actividad general sino varias actividades que se llevan a cabo simultáneamente, se indica una actividad para cada niño o niña<sup>14</sup>.

Los siguientes son los códigos sugeridos:

**"1" *Actividad cotidiana, actividades de la vida diaria (cot).***

Trabajos normalmente llevados a cabo por las personas adultas de una sociedad como parte de sus actividades productivas: cuidado de plantas y animales; limpieza del centro; carpintería; cocina y servicio de la comida; costura; lavado de enseres, etc. Se incluyen ejercicios específicamente diseñados para la adquisición de destrezas necesarias para la realización de estos trabajos; por ejemplo, un ejercicio de vaciar agua de picheles a otros recipientes. No incluye escarbar con palita en cajón de arena, pero sí para sembrar. El criterio discriminatorio lo constituye la probable consciencia del joven de que está participando en actividades del trabajo de las personas adultas.

**"2" *Arte, manualidades (arte):***

Trabajos creativos o de confección., pintura, cortado y pegado, arcilla, plastilina, etc.

**"3" *Desarrollo cognoscitivo-sensorio motriz (sens)***

Desarrollo cognoscitivo basado en la manipulación y conocimiento de objetos y formas. Incluye actividades con bloques proporcionales, encajes, clasificación, tonos musicales, seriación, conocimiento espacial, etc. En general, este tipo de desarrollo está intercalado en muchas otras actividades. Sólo se consigna aquí cuando éste es la espina dorsal del ejercicio. Por ejemplo, si M presenta un gato dentro de una unidad de conocimiento de animales y permite a niños y niñas tocarlo, éste no se consideraría un ejercicio de desarrollo sensorio-motor.

**"4" *Desarrollo cognoscitivo/información (inf)***

M brinda información sobre el mundo, ciencias, matemáticas, el alfabeto y desarrollo del reconocimiento y uso de signos. No incluye información sobre el funcionamiento de la sociedad como tal, ni tan solo el hecho de *nombrar* objetos.

**"5" *Lenguaje, expresión verbal (leng)***

Ejercicios de expresión verbal con participación de M o A. Nombrar y describir objetos, colores y formas.

Los cuentos y su discusión pueden consignarse como "5a" pues vale la pena diferenciarlos. En nuestra investigación encontramos diferencias considerables de interés entre "5" y "5a".

**"6" *Biblioteca (bibl)***

---

<sup>14</sup> Se explica más adelante.

El niño o niña ve un libro -o se le muestra un libro- individualmente o en un grupo de cuatro o menos personas. Si son cinco o más, se consigna "5a", pues el contacto directo será menor. Si el libro es claramente científico, se consignan "6" y "4".

**"7" Sociedad (socie)**

Explicaciones sobre el funcionamiento de la sociedad, la necesidad de compartir o cuidar materiales, enfocados desde un punto de vista social. Excluye órdenes o excitativas de que compartan o no peleen, a menos que el enfoque sea *claramente* dirigido a explicar conceptos sobre la necesidad social de compartir.<sup>15</sup>

**"8" Música (mus)**

Música, canto y expresión corporal mediante la música.

**"9" Dramatización (dramat)**

Juego de roles con participación de M o A. Si no hay retroalimentación o estructuración por parte de M, se consigna "socio-afectivo" ("12") por ser el énfasis en la interacción entre los niños, sin influjo formativo por parte de la educadora.

**"10" Agua, barro (agua)**

Actividades de contacto con agua, barro, arena, u otros materiales "sucios". Excluye actividades cuyo enfoque primordial es en otros aspectos de la formación (ej., sembrar sería "cotidiana", pintura con los dedos sería "arte").

**"11" Desarrollo motriz (motr)**

Gimnasia y ejercicios estructurados de desarrollo motor grueso (por ejemplo, ejercicios en las barras o columpios). No incluye correr de un lado a otro, a menos que sea como actividad estructurada. Se incluyen ejercicios centrados en la imitación de movimientos de animales (saltar como un conejo. etc.).

**"12" Socio afectivo (social)**

Expresión de afecto y conversación. Incluye proximidad física de un niño o niña a un grupo que conversa. Sólo se codifica cuando ésta es la actividad principal, es decir, cuando la actividad de comunicación o interacción parece ser lo más importante.

**"13" Cuidado personal (cui p)**

Actividades de cuidado de la niñez a sí misma, o de M o A al niño o niña. Incluye necesidades básicas de evacuación, cambio de pañales, limpieza de cara, manos y dientes; además está el cuidado de heridas o peinarse, entre otras.

**"14" Comidas, refrigerios (com)**

---

<sup>15</sup> En nuestra investigación de 1991 (Chavarría González, 1991), esta categoría observó muy poco.



En comidas grupales se comienza a anotar cuando más de una cuarta parte de los niños y niñas tiene la comida y hay permiso de comenzar a comer. Se concluye cuando la mayoría ha terminado.

**"15" Juego**

Juego no clasificado en ninguna de las categorías anteriores. Generalmente juego de ronda.

**"16" Manejo conductual (manejo)**

Manejo de la niñez mediante órdenes, exhortaciones, alabanzas, llamadas de atención, regaños, castigos, direcciones sobre asuntos no académicos. Se consigna cuando en el momento de observación esa es la actividad principal.

**"17" Transición (trans)**

Períodos de transición de una actividad a otra. Por lo general, se inician cuando la M o A señalan el fin a una actividad, ya sea directa o indirectamente. La transición termina cuando se inicia la siguiente actividad. En casos difíciles de discriminar, tómesese el inicio de la actividad (fin de la transición) cuando todos los niños tienen los materiales y la posibilidad de iniciar la actividad.

**"18" Espera**

Los niños no sólo están en transición, sino esperando que suceda alguna actividad grupal.

**"19" Observa**

Los niños principalmente observan. No debe consignarse si lo que observan es una demostración pedagógica, en cuyo caso se consignaría "4" (desarrollo cognoscitivo/información), por ejemplo.

**"20" Ritual**

Se consigna aquí los micro-ritos de saludo, rezos, consignas o cánticos para llamar la atención y poner orden.

**"21" Descanso**

Período de descanso o siesta.

**"22" Otro**

Especificar.

***Procedimiento general para las anotaciones del contexto***

Cada vez que termina una actividad, se hacen algunas apreciaciones sobre ésta y se regresa a anotar el CONTEXTO de la actividad que se inicia. Siempre hay una actividad que sigue a la otra, aun cuando ésta sea una transición o una espera.

## 2. SEGUNDA PARTE: REGISTRO CONTINUO

La segunda fase de la observación es el registro pormenorizado del interés y flujo de cada niño o niña durante las actividades especificadas en el "CONTEXTO". Este es precisamente el registro al que se refiere el nombre de "muestreo momentáneo de niños"; qué hace cada niño o niña y cómo lo hace en un determinado "corte" del tiempo.

El procedimiento es el siguiente: inmediatamente después de que la persona que observa ha registrado los aspectos del CONTEXTO, pasa a observar a cada niño del grupo. Observa al primero durante unos segundos, los suficientes para poder determinar lo que está haciendo y el nivel de atención que muestra. Hace la anotación correspondiente y procede a observar al niño que sigue, hasta hacer un recorrido completo del grupo.

Si la actividad es grupal ya se ha anotado cuál es, así que no es necesario pormenorizar para cada niño. Si no hay una sola actividad grupal, sino que cada niño o grupo de niños hace algo diferente, se anota lo que cada quien hace. Después de terminar el primer recorrido completo de los niños de un grupo y la actividad continúa, se puede proceder a hacer una segunda observación, en las columnas indicadas con "2". Si la actividad termina, se dejará el registro aun cuando no se hayan terminado las anotaciones correspondientes a cada niño.

Normalmente, no interesa identificar a cada niño, pero si a la educadora le interesa, puede anotar las iniciales de cada niño en la columna "NIÑO" para contar con información que le permita analizar patrones de compenetración y flujo de niñas y niños específicos en su grupo. Generalmente sería a la educadora a quien le interesaría esta información o en una investigación con objetivos particulares.

Una estrategia para observar a los niños ordenadamente puede ser comenzar en una esquina, siguiendo en la dirección horizontal (Ver gráfico). La persona que observa no debe preocuparse si un niño o niña se trasladan, de manera que quedan en la mirada del observador u observadora más de una vez: simplemente, su actividad se puede registrar de nuevo, en vista de que el muestreo es de un evento-momento.

### a. *Actividad (ACTIV)*

Se refiere a la actividad de niños específicos si éstos no están participando en una actividad general del grupo, es decir, si la observación se lleva a cabo durante un período de estructura libre o en pequeños grupos. El objetivo es consignar a qué se dedican los niños en las actividades libres o en pequeños grupos.

### b. *Compenetración o flujo (INV)*

Interés y grado de involucración (compenetración o flujo) que muestra cada quien en la actividad. El interés se observa por signos y claves posturales, atención y expresión facial del niño o niña.

"1" *Negativamente involucrado, totalmente desinteresado (neg)*

El niño o niña no está involucrado en la actividad ni muestra ningún interés. Conversa con otros mientras M explica o habla. Puede molestar a otros e incluso "boicotear" la actividad. Los conflictos se registran aquí.

"2" *Desinteresado (des)*

El niño o niña muestra aburrimiento, distracción, fatiga o falta de interés en la actividad. Esporádicamente puede prestar atención, pero se desconecta. Puede conversar con otros, pero no es tan clara su interferencia negativa en la actividad. Puede estar inquieto o inquieta. En general demuestra que no está interesado ni involucrado en la actividad.

"3" *Medianamente involucrado (med)*

El niño o niña muestra un grado mediano de involucración e interés, cierto desgano y distracción, pero a la vez un mínimo de interés. Involucración esporádica (variable) o algo "desganada".

"4" *Involucrado (inv)*

El niño está interesado en la actividad, presta atención. No muestra cansancio, aburrimiento o desgano. Puede interrumpirse, pero regresa.

"5" *Muy involucrado (M inv)*

El grado de involucración e interés es alto. El niño o niña trabaja o juega con intensa concentración. Puede no prestar atención a otras cosas; atiende principalmente a la actividad. Hay cierta cualidad de interés concentrado en su gesto corporal o facial.

Si el compartir con otros niños y niñas es congruente con la actividad desarrollada, puede anotarse interés aun cuando el niño o niña converse con otros en torno a la tarea. Sin embargo, en la medida en que la conversación interfiere con la tarea y con la concentración en ésta, tendría que reflejarse en una menor involucración.

### 3. TERCERA PARTE: REGISTRO POSTERIOR A LA OBSERVACIÓN ("POST")

Normalmente, la persona que observa se irá formando una impresión sobre algunos aspectos de la actividad durante el transcurso de la observación. Se ha encontrado que es muy útil pedirle que sintetice esas apreciaciones al finalizar un período breve de observación (Brandt, 1972). Si el observador u observadora puede dar sus apreciaciones con alguna frecuencia como parte del proceso de observación, las inferencias que se hagan tendrán más confiabilidad y relevancia, pues se referirán a períodos claramente delimitados y significativos, y no a características generales y abstractas. Estas últimas requerirían procesos de inferencia que se alejan de lo observado conforme abarcan más eventos. Asimismo, son sujetas al efecto del "halo" y de las impresiones generales ("me cae bien", "es buena gente").

Se pide al observador u observadora que caracterice sus apreciaciones en una escala ordinal, después de cada período de observación. Estas variables se consignan en esta tercera

fase de la observación al finalizar el "REGISTRO CONTINUO" correspondiente a la reacción de la niñez en cada actividad.

Este registro posterior ayudará a determinar:

- la proporción del día en que niños y niñas tienen la oportunidad de explorar y tener contacto con objetos concretos;
- la proporción del día en que niños y niñas pasan en actividades que les restringen su movilidad;
- la existencia de por lo menos una pequeña proporción del día en que niños y niñas tengan una movilidad alta;
- el grado de distracción y ruido durante la mayor parte del día;
- la existencia de períodos en que niños y niñas pueden desarrollar actividades sin ser distraídos por otros o por el nivel general de ruido; y si estos períodos coinciden con las actividades en que es necesario este ambiente tranquilo;
- la sensibilidad general de la educadora, la encargada o asistente a lo largo de la jornada y en diferentes tipos de actividad;
- la importancia relativa que da la educadora o la encargada a algunos aspectos y enseñanzas, y su distribución en relación con actividades particulares;
- la eficacia general de las enseñanzas y actividades según la apreciación de los observadores, considerando el desarrollo general del niño o niña.

Se desglosan a continuación:

**a. *Contacto con materiales (mat)***

¿Tienen los niños y niñas contacto con materiales durante la observación? Se entiende por materiales cualquier elemento del medio que pueda ser explorado, manipulado, tocado y que no forma parte del medio general (la ropa que se lleva puesta, el mobiliario, la comida del almuerzo o merienda, etc.). Incluye equipo de gimnasia o para el desarrollo motor. Se establecieron las siguientes categorías rudimentarias:

**"0" *(cero) No se aplica (nsa)***

Cuando los niños y niñas están en actividades rutinarias de cuidado personal, comidas, transiciones, se consigna siempre "no se aplica".

**"1" *No***

Los niños y niñas no están en contacto con ningún material específico. Pueden estar observando pero sin tocar.

**"2" *Materiales inapropiados o insuficientes***

Niños y niñas están en contacto con materiales que parecen ser ampliamente inapropiados para lo que hacen o para lo que la educadora o encargada quiere hacer. Por ejemplo, si están queriendo moldear arcilla o plastilina y ésta está en muy mal

estado, se consideraría inapropiado. También si la M intenta enseñarle al niño una discriminación en una página abigarrada donde se le dificulta al niño o niña comprender la naturaleza de la tarea. Se registra aquí cuando el contacto es insuficiente por constreñimientos externos (por ejemplo, se pasa un objeto rápidamente para que los niños y niñas lo examinen, se muestran figuras para que ellos y ellas las vean). Los materiales pueden ser insuficientes también; por ejemplo, insuficientes lápices, o en mal estado; insuficientes legos o bloques, etc.

### **"3" Sí**

Los niños y niñas en general están o pueden estar en contacto con materiales que favorecen su exploración. Incluye equipo de gimnasia o para el desarrollo motor.

#### **b. Movilidad (MÓVIL)**

Se refiere a la movilidad o desplazamiento de los niños y niñas durante el periodo de observación.

##### **"1" Restringida (no)**

La movilidad es restringida, poca movilidad por constreñimiento.

##### **"2" Normal (nor)**

La mayoría de los niños y niñas transita libremente, se adecuan a sus actividades e intereses.

##### **"3" Alta**

Los niños y niñas corren y saltan, se movilizan con gran actividad.

#### **c. Grado de distracción (DISTR)**

Se refiere al grado de distracción que experimentarían los niños y niñas en la realización de las actividades. Incluye el nivel de ruido e interrupciones.

##### **"1" Baja**

Generalmente pueden desarrollar su actividad sin inusitada interrupción y con las condiciones necesarias para realizar el tipo de actividad que se intentan. Puede haber pequeñas interrupciones pero en general se puede desarrollar el trabajo o juego cómodamente.

##### **"2" Mediana (med)**

Hay distracción en algunas áreas. Es medianamente incómodo realizar la actividad con concentración o tranquilidad.

**"3" *Alta***

Se dificulta el trabajo de muchos niños y niñas. El nivel de ruido es demasiado alto para poder trabajar o jugar con concentración.

**d. *Actitud de la docente o asistente (SENS D)***

Sensibilidad y calor de la M o A para con la niñez durante la observación. Acercamiento y conciencia de necesidades. Es importante notar inconsistencias en la actitud de la educadora o encargada. Si la M se muestra muy cariñosa con unos niños y niñas, pero brusca o con falta de sensibilidad con otros, el niño nota eso.

**"0" *No observado (N obs)***

La docente o asistente no están presentes.

**"1" *Insensible, poca sensibilidad (poca)***

Muestra poca sensibilidad o insensibilidad en su trato con los niños y niñas. Puede mostrar impaciencia, irritabilidad. Regaña fuertemente. Insulta, humilla, e incluso hiere. (Nótese que no todo regaño indicaría insensibilidad, sino aquel que humilla).

**"2" *Neutro (neut)***

La manifestación de la M es neutra, fría, indiferente con niños y niñas. No se da cuenta cuando necesitan algo.

**"3" *Amistosa (amis)***

Amistosa y con tono entusiástico, pero no parece darse cuenta especial de los sentimientos y necesidades de la niñez.

**"4" *Sensible (sens)***

La M muestra conciencia de las necesidades y sentimientos de la niñez durante el período observado. Puede regañar pero estableciendo un contacto apropiado con ellos y ellas y con claro interés en su aprendizaje.

**"5" *Muy sensible (m s)***

Durante la observación, la M demuestra perceptividad y sensibilidad especial para con niños y niñas.

**d. *Énfasis de la educadora o encargada***

Se refiere a los aspectos de la enseñanza que enfatiza la educadora o encargada durante la actividad.

**"1" *Enfatiza el ejercicio sensorio-motor, manualidades (sens)***

El énfasis es en la práctica, en el desarrollo cognoscitivo fundamentado en la manipulación de objetos o en el ejercicio de la coordinación sensorio motriz (por ejemplo, abotonar).

**"2" *Enseña, da información, ejercicio cognoscitivo formal (informa)***

El énfasis indicado por esta categoría es verbal, da información sobre aspectos de la realidad, los nombres de las cosas, cualidades y funciones, etc. No incluye dar información sobre cómo hacer sino sobre la materia o contenidos.

**"3" *Procesos (proceso)***

Énfasis en los procesos como parte importante del aprendizaje, por ejemplo, cómo limpiar la pintura y cómo hacer un ejercicio motor determinado para tener mejor control. En general, el énfasis es en ayudar a desarrollar un mayor control, gusto y orden que facilite el desarrollo del niño o niña.

**"4" *Manejo conductual, control (manejo)***

Se refiere al énfasis en el establecimiento del orden, silencio y obediencia de la niñez. Los niños y niñas lo percibirían como desvinculado de su proceso de aprendizaje ("síntese bien", "silencio", etc.). Se diferencia del énfasis en los procesos en que en este último hay un mayor esfuerzo de la educadora para que los niños y niñas comprendan la lógica de la sugerencia en relación con la actividad. ("Si te sentás así, podés pintar mejor").

**"5" *Mutualidad, compañerismo, responsabilidad social (mutual)***

Cuando el énfasis es que el niño o niña comparta o comprenda la necesidad de compartir, etc., desde el punto de vista de los efectos que su conducta tiene sobre los demás. También cuando se enfatiza el gozo de las actividades compartidas, del compañerismo. Se distingue de *manejo* en que éste último responde a una orientación más pragmática, de momento y orientada a establecer un orden.

**"6" *Placer, gusto, creatividad, exploración (gusto)***

**"7" *Atención a los sentimientos del niño o niña (sentim)***

M presta atención a los sentimientos de niños y niñas.

**"8" *Contacto, juego, interacción (contacto)***

M juega o interactúa con niños y niñas. El énfasis se encuentra en el proceso de relación.

**"9" *Nada***

M está presente, no enfatiza nada en particular.

*e. Eficacia de la educadora o encargada*

Después de cada actividad, se podrá hacer un juicio entrenado acerca de la calidad de la enseñanza observada. Se basa en los siguientes principios:

La vida en un centro educativo enseña a la niñez diferentes aspectos del mundo en formas variadas. La manera de comunicar esto debe ser lo más útil posible para la niñez y su desarrollo presente y futuro como persona en una sociedad dependiente, compleja y cambiante. En ese sentido, se considerarán buenas instancias educativas y buenas experiencias aquellas que tienden a fortalecer a la niñez, a ampliar su comprensión del mundo, a desarrollar sus capacidades de acción, a desarrollar su sentido de realidad y a propiciar su interdependencia.

El niño o niña debe paulatinamente aprender a ser responsable de sí mismo, respetuoso de sus compañeros, así como del centro. En ese sentido, para ejemplificar, la colaboración en tareas cotidianas es útil, la sobreprotección no lo es.

La enseñanza de los niños y niñas debe ser relativamente orientada a la realidad. El "sentimiento" de lo real—podría decirse—debe contrarrestar la imaginación fantasiosa con que se recarga nuestra civilización. Esto es particularmente importante para estas edades en que se está incorporando el mundo, el sentido comunitario y de sí. En este sentido, por ejemplo, un tono de voz natural facilita este proceso.

Es necesario conocer cosas interesantes y explorarlas. Animales, frutas y verduras, agua, barro, instrumentos de cocina, la escala musical, el planeta y sus continentes.... Es importante recordar que la niñez está recién iniciándose en el conocimiento físico de las cosas.

La estructura de la actividad debe ofrecer un orden claro. Los objetos clasificados ayudan. El exceso de distracciones dificulta la comprensión. Por ejemplo, la persona que observa puede preguntarse si la educadora ofrece demasiados distractores, o si ella misma resulta ser un fuerte distractor para la comprensión o aprendizaje.

La M establece contacto con la niñez al enseñar y está alerta a las fluctuaciones de su atención. Si el niño o niña no está prestando atención se asegura de que la preste o discontinúa la tarea. Nótese que en ese sentido no es suficiente con llamar la atención. Otro aspecto de este contacto con la atención de los niños y niñas es fijarse en lo que están haciendo antes de interrumpir una actividad masivamente.

La M guía a los niños con base en una apreciación de lo que están intentando hacer o comprender. Parece estar atenta a lo que necesitan niños y niñas particulares para realizar su actividad, ya sea en forma de materiales, de ayuda, o de dirección.

*Contacto con materiales*



La M permite que los niños y niñas se tomen el tiempo que necesitan para desarrollar sus actividades, lo suficiente como para obtener una experiencia significativa. El cortar constantemente las actividades después de breves periodos resulta frecuentemente en exploraciones o prácticas incompletas y en aprendizajes superficiales. Además, existe una alta probabilidad de que el niño o niña presienta que su actividad no es realmente importante, sino solamente una manera de llenar el tiempo; de que su experiencia y práctica realmente no sean tomadas en serio.

La M enfatiza no sólo los contenidos sino también aspectos en el proceso; por ejemplo, propicia la observación y la atención, la actividad concentrada, la exploración.

La verbalización excesiva sólo enseña a verbalizar pero no a desarrollar la comprensión del niño o niña.

*Uso de modelaje.* Con los niños y niñas pequeños es especialmente importante este aspecto, pues el niño atiende más a una clave o modelaje de acción que a una instrucción verbal. Por ejemplo, si la educadora quiere que el niño pida las cosas con cortesía, tendrá un estímulo más directo y cercano si le dice "Juan, así: "me saca la punta por favor". Esto es más directo que si le dice que tiene que pedir las cosas bien, sin llorar, sin hablar como bebé, etc. Hay que tener presente que el niño o niña tienen un marco de referencia verbal muy nuevo y que su inteligencia es aún primordialmente no verbal.

La M pone límites razonables y los sigue. No basta con decir que "con eso no se juega porque es peligroso" y dejar que niños y niñas sigan jugando.

Se recomienda enseñarle a la niñez a resolver sus problemas diarios y sociales, ayudándole a "descentrarse" para que entiendan la lógica de una situación; por ejemplo, mediante una pregunta sobre cómo se ha sentido el niño en situaciones concretas semejantes o modelando una idea resolutiva (Spivak y Shure, 1978).

*Reglas de colaboración mutua claras.* Respeto por la actividad y el trabajo de los otros, así como por la sensibilidad e inteligencia de los compañeros.

*Respeto.* La M no engaña, no compara a niños y niñas, no les amenaza con fantasías, no los etiqueta ("es que sí que sos tequioso"), no les habla como a bebés.

Este juicio entrenado de la persona que observa puede ser útil para incitar a una reflexión y toma de posición al respecto especialmente en un nivel de detalle que realmente brinda mucha riqueza en la retroalimentación. El observador u observadora intenta un juicio en esta variable aun cuando no sea aparente que la M esté involucrada. Una educadora de educación inicial una vez comentó que en su centro ella consideraba que habían enseñado todo lo que permitía que ocurriera. Ese sería uno de los aspectos en que se puede considerar a las personas adultas como corresponsables de las acciones de la niñez, Además, se puede considerar a la educadora como corresponsable de la estructuración y organización del centro, de las actividades y del clima socio-afectivo, donde se propician ciertas acciones y experiencias y coartan otras.

Los puntos de anclaje serán los siguientes:

"1" *Ineficaz (inef)*

La M realmente no logra ninguna experiencia de desarrollo para la niñea. No logra captar su atención, por ejemplo. Pueden parecer dañinas sus intervenciones.

**“2” Poco eficaz (poco)**

M logra una enseñanza muy parcial; por ejemplo, en todo el ejercicio sobre "construcción" de totalidades a partir de partes, lo único que logra es introducir la palabra "pecera".

**“3” Neutro, medianamente eficaz**

Se refiere a aquellas instancias en que M logra cierta participación de la niñez, en la actividad propuesta por M, pero ésta es superficial, poco centrada en los intereses o desarrollo de la niñez.

**“4” Eficaz**

Logra una enseñanza o experiencia relevante con eficacia. Se distingue de "muy eficaz" en que esta última categoría incluye mejor el desarrollo integral del niño o niña.

**“5” Muy eficaz (muy)**

M demuestra gran sensibilidad, gran habilidad, para brindar una enseñanza o experiencia de acuerdo con el desarrollo cognoscitivo, social y motor de la niñez.

### INVOLUCRACION DE NIÑOS EN DIVERSAS ESTRUCTURAS

Centro \_\_\_\_\_  
 Clase \_\_\_\_\_ No. Niños \_\_\_\_\_  
 Maestra \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_  
 Hoja No. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
 Observador \_\_\_\_\_

CONTEXTO			
Hora	Pres.	Lugar	Actividad
	Aus. anotar número	<input type="checkbox"/> dentro <input type="checkbox"/> fuera <input type="checkbox"/> C comb.	1. cot. 2. arte 3. sens. 4. cogn. 5. leng. 6. bibl. 7. socie. 8. mus. 9. dramát. 10. agua 11. motr. 12. social 13. cui p. 14. com. 15. juego 16. manejo 17. trans. 18. espera 19. obs. 20. rit. 21. otro
		ESTRUCT.	
		1 dir 2 dir g 3 exep 4 libre	
M	A		

CONTINUO			
NIÑO (opcional)		2	
1	INVOL.	ACTIVI.	INVOL.
	1 neg 2 des 3 med 4 int 5 muy		
1	1		
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

POST			
MAT:	MOBIL:	DISTR:	SENS M
0 = n sa. 1 no 2 inapr. 3 sí	1 no 2 nor. 3 alta	1 baja 2 mod. 3 alta	0 no 1 poca 2 neut. 3 amis. 4 sens. 5 m s.
			ENFASIS M
			0 aus. 1 senso. 2 informa. 3 proceso 4 manejo 5 mutual 6 gusto 7 sentim. 8 contacto 9 respons. 10 nada NC
			EFIC
			0 n sa. 1 inef. 2 poco 3 med. 4 efic. 5 muy

## CAPITULO V

### SEGUIMIENTO DE CASOS

*"Como agentes sociales, encontramos significado en el curso de la acción, no abstrayendo de ella una estructura lógica sino comprendiendo qué propósito e intereses humanos cumple la actuación".*  
Packer, 1988, p. 1086.

#### 1. OBJETIVOS

Una de las maneras en que uno se puede formar una idea sobre el funcionamiento de un centro infantil es a través de una serie de interrogantes sobre los posibles efectos de la experiencia en el desarrollo de los niños.

En este sentido, una de las metodologías más gratificantes y útiles, para un profesional o persona interesada, consiste en intentar comprender cómo algunos niños están percibiendo su experiencia, cómo están resolviendo sus dilemas, cambiando, reaccionando y aprendiendo para enfrentar las condiciones del medio.

Prescott y sus colegas relatan conclusiones y sugerencias derivadas de su experiencia en California, donde han realizado una serie de investigaciones de orientación ecológica sobre centros infantiles. Relatan que al observar a niños considerados como "problema" por sus docentes, han podido comprender cuándo algunas características de los centros infantiles se convertían en demandas, dificultades o insuficiencias para los niños. Los niños que causaban problemas eran precisamente aquellos que reaccionaban en formas menos adaptativas a estas circunstancias difíciles. No obstante, estas demandas y dificultades también representaban obstáculos para los otros niños, que no lo manifestaban conductualmente porque por diferentes razones podían utilizar mecanismos adaptativos que no hacían evidente su dificultad.

Es decir, al igual que el canto de un canario en una mina nos alerta sobre insuficiencias de oxígeno, las reacciones problemáticas de los niños nos pueden dar una señal sobre aspectos mejorables en los centros. Esto se logra mediante observaciones cuidadosas de su quehacer y de su actuación, utilizando un marco de referencia ecológico; es decir, preguntándonos cómo reacciona el niño ante los obstáculos y posibilidades del medio que le proporcionamos, cómo interactúa su personalidad en formación con las condiciones que le presenta el centro infantil. De este modo lo que podría pensarse como una observación para detectar los problemas que "tiene" el niño se convierte en un instrumento eficaz para asumir nuestra tarea más responsablemente. Al permitimos comprender las dificultades inherentes en el ambiente que propiciamos, se puede mejorar la calidad general de la experiencia para los otros niños, no sólo para los niños "problema".

En síntesis, resulta útil realizar observaciones de niños específicos con el fin de intentar interpretar cómo es su experiencia en distintos centros. Cabe destacar lo siguiente: pueden detectarse características en la organización social y en el ambiente de los centros que conllevan a distintas posibilidades y restricciones en los modos de adaptación y experiencia

de los niños. Estas posibilidades y restricciones representan importantes parámetros para su socialización y educación, para la formación de un concepto en sí, de la sociedad, del futuro. La conducta de los niños es reflejo de estas. Ellos se adaptan a estas restricciones, definiciones y posibilidades en formas muy individuales, más o menos constructivas en términos de su desarrollo, *pero siempre en el contexto de las posibilidades que les brindamos*. Se pueden esbozar los siguientes objetivos generales de esta observación de casos.

- a. A través de la observación de los niños, analizar críticamente las demandas, dificultades o insuficiencias en el ambiente que propiciamos para ellos; es decir, identificar críticamente las posibilidades y restricciones que les brindamos. Con esta base, podemos pensar en alternativas de organización que les faciliten su actuación y desarrollo.
- b. Intentar comprender los procesos de formación de la personalidad, del afecto y de los sistemas cognoscitivos de un niño particular, a partir de las formas en que reacciona, ante las circunstancias que ponemos a su disposición (ya sea intencionalmente o no).
- c. Tener un registro casuístico de la actividad concreta de algunos niños con el fin (le intentar comprender como varían las experiencias en los niños en distintos tipos de centros. Esto sirve además para configurar un parámetro de calidad.
- d. En distintos tipos de centro, intentar describir cómo se conjugan las respuestas de la educadora ante los niños en su interacción estructural con los complejos conductuales observados en los niños.
- e. Proveer algunos primeros elementos para determinar en qué difiere la experiencia de los niños considerados como "problema" por la educadora o encargada, de aquellos que no lo son. A la vez, en qué difiere la conducta de la educadora hacia ellos.
- f. Describir, el entorno o contexto de los distintos niños e intentar comprender cómo éste los afecta.

Es importante señalar que no se pretende hacer aseveraciones acerca de la mayor o menor capacidad de los niños, sino más bien sobre las *posibilidades y las dificultades que les ofrece el medio que propiciamos*.

## 2. ANTECEDENTES

Como antecedentes, Prescott y colaboradores (1975) llevaron a cabo observaciones en siete centros previamente clasificados como "cerrados" (directivos) y siete de estructura abierta. Observaron a seis niños en cada centro. Dos habían sido descritos como niños problema por sus docentes, dos como niños que realmente estaban muy bien en el programa y dos como promedio. Encontraron que los niños que realmente estaban aprovechando el programa se diferenciaban de los niños "problema" en la incidencia de dimensiones relacionadas con la concentración, la frustración y el gusto que podían derivar de distintas actividades (Consúltense el Cuadro No. 2).



**Cuadro N°2**  
**Incidencia comparativo de diferentes dimensiones en que se observan los niños descritos como problema o como bien adaptados al programa según Prescott.**

MAYOR FRECUENCIA EN :	
Niños problemas:	Niños que se encuentran bien:
Atención y elaboración: Cognoscitiva: atención dispersa	Apercibimiento cognoscitivo focalizado (Incluye apercibimiento de limitaciones sociales y cognoscitivas y la capacidad de notar un patrón)
Afecto: Prueba Límites Expresión del miedo, cólera, dolor.	Conservación afectuosa Placer y gusto
Acción de otros: Recibe frustración o rechazo interferencia con su funcionamiento.	Ninguna interferencia por parte de otros
Involucración: Baja involucración	Alto nivel de involucración.

Fuente: Elaborado con base en Prescott y colaboradores, 1975.

En esta validación de la escala, es interesante en general, una actitud más concentrada, constructiva y afectuosa en los niños a quienes los maestros consideraron que realmente estaban aprovechando el programa, en relación con los "niños problema". También se nota una mayor incidencia de interrupciones, frustración, rechazo, y períodos poco interesantes como son las transiciones rutinarias), para "niños con problemas".

En cuanto a la estructura de los centros, se observaron aspectos también congruentes con lo que se podría esperar; puede consultarse el Cuadro No. 3.

### 3. PROCEDIMIENTOS

Para la investigación documentada en Chavarría (1991) y Chavarría y Pérez (1992), se utilizó una escala de observación que utiliza la misma estrategia de observación que proponen Prescott *et al.*, al saber, una instancia de observación corta, utilizando muestreo de tiempo, enmarcada dentro de una observación del contexto, con base en la técnica de muestreo de eventos.

Sin embargo, a la larga resultó ser más útil la descripción narrativa que daba cuenta de lo acontecida. Esta descripción narrativa, del tipo de registro de especímenes, es además mucho más fácil de utilizar y requiere menos entrenamiento, por lo que es éste método el que se ofrece al lector. Resulta especialmente útil para encontrar patrones.

En un registro de espécimen se describe el comportamiento del niño y todos aquellos rasgos relevantes del contexto durante un tiempo definido (por ejemplo, 40 minutos). La primera parte de la transcripción será siempre una descripción detallada del niño. Se registra todo lo que el niño hace y dice, lo mismo que lo que otras personas le hacen y dicen (Brandt,

1972). Se intenta transcribir todo lo que sucede. El observador puede hacer inferencias, describir vívidamente lo que observa para dar sentido y colorido a la transcripción.

Por ejemplo: se dirige al estante con una *expresión traviesa*. Vuelve a ver a su alrededor *para asegurarse de que no lo están observando*. Mete la mano *cautelosamente*, con un gesto de *total concentración*, saca la lagartija. Se dirige con una expresión maliciosa a donde se encuentra pintando una niña..."

Al finalizar la transcripción de lo observado, el observador podrá intentar describir detalles sobre características de la personalidad del niño, sentimientos, intenciones, etc. (cf. Medinnus, 1979).

No existe ninguna regla fija sobre cómo escribir datos narrativos. Sin embargo, Brandt (1972, p. 84-85) nos ofrece las siguientes sugerencias para incrementar el valor científico de la observación.

1. Escriba la narración lo más pronto que pueda después de la observación. Ayúdese con anotaciones breves o palabras clave para poder recordar después.
2. Incluya las acciones y aseveraciones básicas del niño que está observando.
3. Incluya los suficientes detalles del ambiente o del contexto para ubicar dónde y cuándo sucedió lo observado, bajo qué condiciones, quiénes estaban involucradas (Fecha, hora, lugar, etc.).
4. Deben incluirse las reacciones de los otros hacia el niño observado. Si no sucede nada, esto también deberá registrarse.
5. Use citas textuales cuando sea posible, para preservar el sabor de lo que se dice; si no se recuerda de todo el discurso hablado, anote frases claves textualmente.
6. Debe utilizarse suficiente descripción y detalle como para dar idea de la manera en que se realizan las acciones. El observador debe buscar descripciones que indiquen las cualidades de las cosas y las modalidades de acción.
7. Muchas veces pueden utilizarse *lectores* del material transcrito; es decir, terceras personas que lo lean y preguntan por detalles y clarificaciones. El observador podrá entonces complementar la transcripción.

### Cuadro N°3

**Incidencia comparativa en que se observan distintos aspectos en centros cerrados y de marco abierto, según Prescott.**

MAYOR FRECUENCIA EN :	
Centros de ayuda cerrada	Centro estructura abierta
Conductas Generales del niño:	
-ignora cuando alguien interfiere	-evita interferencia
-obedece y colabora	-selecciona, escoge, o solicita ayuda, o provee información en relación con la actividad
- responde estereotipadamente	

-responde preguntas	-experiencia táctil y sensorial
-mayor proporción de conducta respondiente	-alta movilidad
-atención dirigida a los adultos	-físicamente activo
-poca movilidad	
Atención y elaboración cognoscitiva	- Exploración cognoscitivas creativa
- Muestra aperecibimiento de constreñimientos cognoscitivos	
- Conducta tentativa. (Por ejemplo mira a otros niños mientras punta)	
- Imitación de patrones prescritos	
Acción de otros:	
-mayor influencia de adultos	- Maestra amistosa, demuestra sensibilidad.
-muestra evaluada como neutral o insensible	- Énfasis de la maestra en consideración y mutualidad, placer y gusto, creatividad y experimentación
- mayor dirección y presión por parte de la maestra	- Las actividades se inician y terminan ya sea por sugerencia de la maestra o espontáneamente.
-Énfasis de la maestra en habilidades sensorio motrices y cognoscitivas, control y restricción	
-las actividades se inician y concluyen por presión de la maestra	
Ambiente - Estructura	
-factores que interfieren con el funcionamiento (horarios e interrupciones)	-escogencia libre como estructura programática
-tendencia a pasar más tiempo adentro.	-ausencia de factores que intervienen con el funcionamiento
	-tendencia a pasar más tiempo fuera.
Involucración:	
-Mínima	

Fuente: Elaborado con base en Prescott y colaboradores, 1975.

#### 4. INDICADORES

Antes de llevar a cabo la observación, la persona que la realiza podrá tomar en cuenta algunas dimensiones particulares que le permitan prestar atención a puntos especialmente relevantes para intentar determinar la calidad de la experiencia para el niño.

Para comenzar, debemos preguntarnos ¿cuáles son algunos signos de que un niño de estas edades se encuentra bien en un programa dado? ¿Cómo notaremos si no se encuentra bien?

Podemos buscar los signos indicadores en gestos faciales y corporales, lo mismo que en forma en que desarrollan sus actividades con concentración, fluidez, gusto.

En este mismo sentido, Montessori interpretaba cada berrinche o mal genio de los niños como una expresión de un conflicto profundo. Este conflicto implicaba una defensa contra un ambiente que no le ofrecía suficiente cooperación o ayuda al niño, quien en última instancia, estaría deseoso de expresar su interés, su afectuosidad, su espíritu exploratorio. Es decir, estos



signos de aburrición, irritabilidad o "malacrianza" serían interpretados en el sentido de que el niño estaba expresando una necesidad vital a la cual no habíamos sabido cómo responder.

En realidad, al observador a los niños de esta manera es importante aprender a dar una lectura diferente a lo que uno observa, intentando *interpretar los significados de la experiencia* para cada niño, de acuerdo con su personalidad. Debemos intentar balancear nuestra observación para cubrir diferentes aspectos: emocional, afectivo, cognoscitivo, social, de coordinación y destreza en movimientos, etc.

A1 igual que en la hermenéutica<sup>16</sup> lo que el investigador estudia es lo que hacen las personas en sus tareas cotidianas de la vida, más que la contemplación desapegada que caracteriza las pruebas de papel y lápiz y las situaciones de entrevista.

A1 igual que con la entrevista, debemos tomar en cuenta y examinar las diversas dimensiones presentes en la observación. Este tipo de observación implica investigar en la personalidad del niño, en el ambiente; a la vez que examinar nuestras teorías y nuestros propios instrumentos de trabajo, como propone Bleger (1985) para la entrevista;

La técnica y su teoría están estrechamente entrelazadas con la teoría de la personalidad con que se trabaja (...). La entrevista no consiste en "aplicar" consignas, sino en investigar en la personalidad del entrevistado a la vez que en nuestras teorías y nuestros propios instrumentos de trabajo (Bleger, 1985, p. 18).

Cabe puntualizar otro aspecto de este tipo de observación: el instrumento de trabajo del observador es el mismo: su propia personalidad, teorías, conceptos y valores sobre la naturaleza humana, sobre las posibilidades sociales de expresión y evolución, determinan en gran medida aquello que observa, nota e interpreta. En la medida en que conocemos este instrumento, seremos mejores observadores. Pero debemos siempre preguntarnos por los momentos en que introducimos nuestras particulares desviaciones, limitaciones y distorsiones. En este sentido, debemos analizar detalladamente, después de cada observación, ¿cuáles son los aspectos que dejamos de ver? ¿Cuáles son los aspectos que asumimos como naturales y por lo tanto dejamos de preguntarnos por su significado, su necesidad? ¿En qué momentos de la observación nos aburríamos, nos exasperamos, nos sentimos abrumados? ¿Qué significa esa aburrición? ¿Estaba también aburrido el niño o el ambiente en general resultaba aburrido para los niños?

---

<sup>16</sup> La hermenéutica se refiere a un intento para describir y estudiar fenómenos humanos significativos de una manera cuidadosa y detallada y lo más libre posible de supuestos teóricos previos, basándose más bien en una comprensión práctica. (Packer, 1988).

## CAPITULO VI

### COMENTARIOS FINALES SOBRE EL USO Y VALIDEZ DE LAS ESCALAS

#### 1. INVESTIGACIÓN QUE APOYA ESTAS ESCALAS

##### *a. Estrategia general*

Se realizó una investigación integradora, contextualizada y de corte ecológico, utilizando un modelo sistémico, con el fin de describir y analizar diferentes aspectos de la atención de la niñez en edad preescolar. En términos generales, la investigación se basó en la premisa de que es necesario adecuar la educación inicial a una serie de lineamientos filosóficos y epistemológicos. El modelo general es descrito en Chavarría (1985), por lo que aquí solo se retoman los aspectos particulares de la evaluación de procesos en los centros infantiles.

Las preguntas que guiaron este aspecto del análisis se referían a lo que ocurre en la práctica cotidiana en los centros infantiles.

Una de las dificultades tradicionales con la evaluación de los resultados de la experiencia preescolar ha residido en que el enfoque se ha dirigido hacia resultados que de alguna manera pueden ser medidos. A la vez, por razones histórico-sociales (ver Levine, 1976), los instrumentos de medición más impresionantes, más desarrollados y más estandarizados, han sido las pruebas de C.I. y de logro o aprestamiento escolar, cuyo mayor logro es poder etiquetar a una persona como incapaz o brillante o como poco importante (Hymes, 1974, p. 121).

En el presente enfoque, por el contrario, se evalúan los resultados a través de las prácticas cotidianas y de los significantes de éstas para las personas involucradas.

##### *b. Fuentes de recolección de información*

Esta investigación representa solamente una primera aproximación al objeto de estudio. La información se recabó por las vías tradicionales: entrevistas semi-estructuradas y dirigidas al personal a cargo de programas de atención a la niñez, tanto a nivel institucional como del personal de los centros. Algunas entrevistas fueron grabadas. Se consultaron documentos sobre el tema en las diferentes instituciones. Se realizó una revisión exhaustiva de las investigaciones llevadas a cabo en Costa Rica, la gran mayoría de ellas tesis de grado. Se consultó también bibliografía de análisis socio-económico y político en Costa Rica. Mucha de la información que se intentó recoger no estaba directamente asequible en los Ministerios, porque no se había hecho análisis o se carecía de datos sobre esos aspectos.

El análisis de los centros infantiles se llevó a cabo desde varias perspectivas, a saber:

- a. entrevista a la directora y a los asistentes en caso de haberlos, así como recolección de información de apoyo;
- b. apreciación estructurada del ambiente;

- c. observación estructurada de niños y actividades usando el INDEX
- d. observación estructurada y seguimiento de tres a cinco niños o niñas en algunos centros;
- e. informes descriptivos de campo;
- f. apreciaciones generales de las observadoras sobre la conducción de actividades y el ambiente en los centros, siguiendo un formato estructurado (Escala de Estructuración de Centros Infantiles);
- g. cuestionarios a una muestra de madres en cada centro.

Estos aspectos se presentan en otros informes con mayor detalle (cf. Chavarría, 1985). Representan enfoques estructurados a la recolección y análisis de la información, mientras que en otros informes se realiza un análisis cualitativo (Chavarría, 1986, Chavarría y Pérez, 1992).

Cabe resaltar nuevamente que el objetivo fue realizar un primer lineamiento diagnóstico o sondeo acerca de la forma en que ocurren las cosas en algunos centros, a raíz de su organización particular. Es decir, se propuso caracterizar íntegramente lo que se observa en diferentes organizaciones de centros, siguiendo a grandes rasgos la tipología de Weikart esbozada.

En términos generales, las observaciones que se realizaron muestran una gran coincidencia entre los análisis derivadas del registro cuantitativo y del cualitativo. Este análisis de la información cuantitativa que respalda las observaciones cualitativas y las síntesis y conclusiones que de ellas se derivan se puede consultar en Chavarría (1985).

### c. *La muestra*

Se utilizó una muestra pequeña para detectar posibles aciertos y desaciertos en lugar de describir todas las posibilidades en el campo. Era de interés el visitar centros dependientes de diferentes estructuras administrativas y por lo menos algunos centros fuera del Área Metropolitana. La muestra fue comparativa más que proporcional. Finalmente, se consideró necesario explorarla atención en diferentes grupos de edad.

Inicialmente, se diseñaron las siguientes muestras:

<b>Área Metropolitana</b>	<b>Fuera del Área Metropolitana</b>
Kínder público	-
Kínder privado	-
CEN (Centros de Educación y Nutrición)	CEN
CINAI (Centros Infantiles y Atención Integral)	CINAI
Guarderías privadas	-

Fueron observados tres centros de cada tipo, con un total de 34 centros, con 5 ó 6 mañanas de observación por centro, sumando un total de 170-200 sesiones de observación. Por lo menos dos de las observaciones por centro utilizaron un procedimiento de observación grupal con niños mayores. Las otras observaciones se enfocaron en niños y niñas particulares, o en el grupo de más pequeños.

Los centros fueron seleccionados al azar de las listas correspondientes, los kindergarten privados fueron escogidos de los que eran "autorizados" por el Ministerio de Educación. Las guarderías privadas fueron escogidas de una lista incompleta suministrada por el IMAS-DESAF, del directorio telefónico y de la consulta informal con varias personas.

Una vez que se iniciaron las observaciones, una reevaluación de limitaciones de tiempo impulsó la decisión de omitir las observaciones del kínder público fuera del Área Metropolitana. Únicamente dos CEN fuera del Arca Metropolitana y dos guarderías privadas fueron observadas por la misma razón. En estos casos, se presentaron dificultades con respecto a la obtención de permisos a tiempo.

Sólo se incluyeron en la muestra final las observaciones hechas durante los días regulares; los eventos especiales fueron comentados pero no se incluyeron en el análisis cuantitativo.

Uno de los kínder privados era de una naturaleza tan diferente que ameritaba considerarlo en una categoría separada, pues era un Centro Montessori no-ortodoxo de estructura abierta.

La muestra final se incluye a continuación.

#### Muestra

Tipo de Centro	Centros	Observaciones Grupales Estructuradas	Sesiones de Observación
Kínder público	3	9	14
Kínder privado	2	8	8
CEN (Arca Metro)	3	8	17
Otros CEN	2	5	11
CINAI (Arca Metro)	3	9	15
Otros CINAI	3	8	8
Guarderías MTSS	3	12	16
Guarderías privadas	2	7	10
Montessori	1	5	10

Nota: Observaciones estructuradas se refiere a aquellas en donde la escala INDEX fue utilizada. Las sesiones totales de observación incluyen seguimiento casuístico de niños específicos.

## 2. CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LAS ESCALAS

Varias líneas brindan apoyo a la validez de las escalas presentadas en este documento. Las más importantes se relacionan con la convergencia multi-método por un lado. Por otro, se relacionan estrechamente con observaciones realizadas por otras investigaciones en centros infantiles de los Estados Unidos.

Las observadoras fueron seis estudiantes universitarias en carreras de Ciencias Sociales, especialmente entrenadas utilizando videos para alcanzar acuerdos (20 horas de entrenamiento).

#### **a. Confiabilidad**

La confiabilidad de observación del INDEX se determinó antes de iniciar las observaciones, durante las primeras sesiones de observación y 4 semanas después de iniciada la observación. En total fueron 10 sesiones de confiabilidad por pareja de observadores. La investigadora principal participó en al menos una sesión de registro de confiabilidad.

Se calculó la confiabilidad con la fórmula de

$$\frac{\text{Número de acuerdos}}{\text{N. de acuerdos + desacuerdos}} \times 100$$

Un acuerdo se definió como la misma entrada por ambas observadoras correspondiente al mismo momento de observación.

La confiabilidad relativa a los registros de tiempo (hora) se determinó mediante coeficientes de Correlación Pearson, pues ésta es una medida continua.

La fórmula de acuerdos utilizada para las otras variables siguió un criterio estricto, pues la mayoría de las observaciones son de tipo ordinal. Se presentan en el Cuadro 6.1.

Como es de esperar, la confiabilidad es más alta para categorías más "objetivas": la hora, la presencia de personas adultas, el lugar, la estructura de la actividad, el tipo de actividad y el contacto con materiales. Asimismo, las actividades de los niños y niñas fueron registradas con acuerdos de alrededor de 80%. El grado de involucración o flujo del niño o niña con la tarea también mostró confiabilidades altas. Estas dos categorías tuvieron frecuencias de observación de cerca de 224 observaciones por sesión, en promedio.

Las confiabilidades que descendieron un tanto fueron aquellas más dependientes del juicio del observador: nivel de distracción (71%), sensibilidad (74%), eficacia (72%).

Cabe señalar, sin embargo, que inclusive estas confiabilidades son bastante aceptables para estas escalas.

#### **b. Validez**

En la Escala de Estructuración del Centro Infantil, la validez principal es de contenido: la escala concuerda con áreas señaladas como importantes por una serie de investigadores que fueron mencionados atrás. Es desarrollada también de acuerdo con lineamientos claros de contenido.

En términos de su temática, los reactivos se distribuyen de la siguiente manera:

-El niño o niña como centro: (vs. centrado en la M)	26 reactivos,	130 puntos
--	---------------	------------

-Interdependencia, desarrollo integral	23 reactivos,	130 puntos
-Calidad interacción M-niño o niña	15 reactivos,	95 puntos
-Compromiso y calidad del programa	12 reactivos,	60 puntos
Responsabilidad de las personas adultas	3 reactivos,	15 puntos

La validez conceptual (de “constructo”) del INDEX se fundamenta también en los múltiples acuerdos de contenido con aspectos importantes a los que se refieren Prescott (1974, 1975) y Sheehan y Abbott (1979).

Prescott, por ejemplo, encuentra que los centros de estructura abierta difieren de los cerrados en el énfasis, sensibilidad, estructura involucración, distracción y movilidad.

**Cuadro N°4**  
**Confiabilidad entre observadores**

	Tiempo			Tiempo	
	1	2	3	Rango	X
Contexto					
Tiempo	91	97	88	85-98	92
Presencia de M	96	98	97	89-100	97
Presencia de A	90	96	-	89-100	93
Lugar	100	98	100	91-100	99
Estructura	96	95	100	89-100	97
Actividad	92	98	89	85-100	93
<i>N. Obs.</i>	1	11	13	6-19	12
Acción de N	84	89	89	78-91	87
Involucración	85	88	83	82-92	86
<i>N. Obs.</i>	212	211	249	159-300	224
post					
Materiales	91	96	91	80-100	93
Movilidad	81	89	84	71-100	84
Distracción	71	65	77	33-88	71
Sensibilidad	75	76	70	50-100	74
Énfasis	80	92	77	67-100	83
Eficacia	77	73	68	50-87	72
<i>N. Obs.</i>	7	7	9	5-14	8

**Nota:** Tiempo 1 = control previo; 2 = fase inicial; 3 = fase intermedia.

El promedio de observaciones varía con la frecuencia con que se emiten estos juicios.

Puede señalarse también una importante validez de convergencia con los resultados de Sheehan y Abbott (1979) en nueve guarderías del Estado de Georgia, EE-UU. Encontraron que 58% de las áreas tenían altos niveles de distracción. Un 95% de las áreas tenían ruido

continuo. Un 73% de las observaciones de niños y niñas sucedían en estructuras dirigidas por la docente; sólo un 18% del tiempo de observación podía clasificarse como estructuras de auto dirección.

En 37% de las ocasiones los niños y niñas no se encontraban involucrados, un 21 % levemente involucrados y 39% completamente involucrados. Estos resultados son muy semejantes a los costarricenses. (Chavarría, 1985; Chavarría y Pérez, 1992).

Sheehan y Abbott (1979) concluyen:

"La falta de espacio para trabajo individual, lo mismo que de lugares tranquilos y de exhibición del trabajo de los niños sugiere que el ambiente físico de los centros infantiles, aunque sea estimulante, no está personalizado para el niño" (p. 217).

Citan la observación de Good y Brophy: "Los profesores deberían crear ambientes de aprendizaje en las cuales un 80 a un 90% de los niños prestan atención en un momento dado" (1973, p. 298).

Por otro lado, en cuanto a la validez de construcción conceptual (validez conceptual o "de constructo"), un análisis factorial de las observaciones registradas mediante INDEX (Chavarría, 1985; 1991) muestra claros patrones esperados, que diferencian nítidamente los centros de estructura abierta y cerrada.

Por último, en relación con la convergencia multi-método, es importante señalar que las observaciones etnográficas coincidían con las observaciones registradas mediante la Escala de Involucración en Diferentes Estructuras INDEX y el formulario de Estructuración de Centros Infantiles. Es significativo señalar, además que generalmente había amplio acuerdo entre observadores sobre los aspectos básicos.

Se espera que estos métodos de recolección de información sean de utilidad a investigadores e investigadoras, estudiantes, docentes, así como familias.

#### **Nota de la segunda edición:**

El INDEX también ha recibido validez convergente a partir de su utilización en una investigación posterior en un Centro Infantil de Nutrición y Atención Integral (CINAI) del área metropolitana de San José (Poltronieri, 1998).

Una segunda versión de la Escala de Estructuración del Centro Infantil, el CDCI se ha utilizado posteriormente con resultados muy positivos (Chavarría González y Orozco Castro, en revisión, 2006b)



## REFERENCIAS

- Arias Beatón, Guillermo (1999). Las ciencias psicológicas, la estadística y el significado de la "significación". Una aproximación de las estrategias cualitativas y cuantitativas. *Revista Cubana de Psicología*, v.16 n.3, pp. 1-16.
- Arias Beatón, Guillermo (2001). *Evaluación y diagnóstico desde el enfoque históricocultural*. Sao Paulo: Carnielo.
- Arias Rodríguez, D.; Artavia Céspedes, P, Chaves Bolaños, S.; González Salazar, X. y Rodríguez Morúa, A. (1983). Condiciones que favorecen u obstaculizan la relación que se establece en los Centros Infantiles de Atención Integral de la Región Central y las familias que utilizaron el servicio en 1982. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Bandura, A. (1959). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Banta, T. J. (1966). Is there really a Montessori method? Paper presented at the Ohio Psychological Association Meeting (February).
- Beller, E. K. (1969a). The evaluation of effects of early educational intervention on intellectual and social development of lower-class disadvantaged children. En E. Grotberg (comp.), *Critical issues related to children*. Princeton. N. J.: Educational Testing Service.
- Beller, E. K. (1969b). Teaching styles and their effects on problem-solving behavior in Headstart programs. En E. Grotberg (Comp.). *Critical issues in research related to disadvantaged children*. Princeton, N.J.: Educationl Teaching Service.
- Beller, E. K. (1973). Research on organized programs of early education. En R.M. W. Travers (Comp.). *Second handhook of researeh on teaching*. Chicago: Rand McNally, pp. 530-600.
- Beller, E. K. Adler, P., Newcomer, A. y Young, A. (1972). Motivation reinforcement and problem solving in children. En A. Pick (Comp.). *Minnesota Symposium on Child Psychology*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bleger, J. (1975). *Temas de Psicología: Entrevista y grupos*. Bs. Aires: Ariel.
- Bradhard y Endsley, 1975. Developing a Parent Guide to Quality Day Care Centers. *Journal of Research and Practice in Children Services*. 7(4). 279-288
- Bruner, J (1959). *Towards a theory of instruction*. New York: W.W. Norton.
- Carroll, L (1950). *The Annotated Alice*. New York: Meridian.
- Cataldo, C. Z. (1980). The parent as learner: Early childhood parent programs. *Educational Psychologist*, 15,172-186..
- Chavarría, M. C. (1985). The evaluation of day care/early childhood from a systems perspective. Tesis de doctorado, The Pennsylvania State University.

- Chavarría, M. C. (1991). *La estructura de la educación preescolar en Costa Rica: Un estudio de registro cuantitativo*. Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas. Avances de Investigación.
- Chavarría, M. C. (1997). Macrosystem continuity, congruity and stability: Costa Rica as a case example. En D. L. Peters y S. Kontos (Eds.), *Continuity and discontinuity of experience in childcare: Annual Advances in Applied Developmental Psychology*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Chavarría González, María C. y Orozco Castro, Cynthia (2006 en revisión-b). "Condiciones para el Desarrollo-Aprendizaje en Centros Infantiles (CDCI)": Evaluación del entorno-situación de aprendizaje. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Chavarría, M. C. y Pérez, M. (1992). El reto de la educación preescolar en una sociedad cambiante. San José, C. R.: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Cooper, D. (1971). *The death of the family*. London: Penguin.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1997a). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1997b). Flow and education. *The NAMTA Journal*, 22 (2), 2-35.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1997c). Flow and evolution. *The NAMTA Journal*, 22 (2), 36-59.
- Dierckxsens, W. (1979b) . La reproducción de la fuerza de trabajo y la salud. *Revista Centroamericana de Ciencias de la Salud*. 5, 49-94.
- Dierckxsens, W. (1979a). *La reproducción de la fuerza de trabajo bajo el capital. Parte III: La reproducción a nivel global y la emancipación de la clase trabajadora*. Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones Sociales: Avances de Investigación No. 31.
- Doke, L. A. (1975). The organization of day care environments: Formal versus informal activities. En D. L. Peters (Comp.), *Day care: Problems process prospects*. New York: Human Sciences Press, pp. 216-222.
- Fitzimmons, S. y Rowe, M. (1971). *A study of child care 1970-1971*. Cambridge, Mass: ABT Associates.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Gordon, I. J. y Jester, E. (1973). Techniques for observing teaching in early childhood and outcomes of particular procedures. En R.M.W. Travers (Comp.) *Second handbook of research. on teaching*. Chicago: Rand Mc Nally, 1973, pp. 184-217.
- Green, R., Hollick, R., Knowles, K., Van der Kar, C. y Winter, M. (1972). The Pennsylvania Day Care Study: Survey questionnaire and observation reports. The Pennsylvania State University, Institute for the Study of Human Development. The Pennsylvania Day Care Study Project, Technical Report No. 9, June.
- Harms, T. y Clifford, R. M. (1980). *Early childhood environment rating scale*. N. Y.: Teachers College Press.
- Hymes, J. L. (1974). *Teaching the child under six*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

- Jiménez S., Mata, M y Vinocour, L. (1981). Un estudio casuístico sobre la inserción del niño a la institución preescolar. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica.
- Kamernam, S. B. y Hayes, C. D. (Eds.) (2002). *Families that work: Children in a changing world*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Kamii, C. y De Vries, R. (1972). Piaget for early education. En M. C. Day y R. K. Parker (Comps.), *The preschool in action: Exploring early childhood programs*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 363.
- Katz, L. G., Peters, D. L. y Stein, N. S. (1968). Observing behavior in kindergarten and preschool classes. *Childhood Education*, 44, 400-405.
- Levine, M. (1976). The academic achievement test: Its historical antecedents and social practice. *American Psychologist*, 31 (3), 228-238.
- Lillard, Angeline S. (2005/2007). *Montessori: The science behind the genius*. New York: Oxford University Press (2nd. Ed).
- López de Piza, E. (1977). La labor doméstica como fuentes importantes de valor de plusvalía en los países dependientes. *Revista de Ciencias Sociales* (Universidad de Costa Rica), 14, 19-29.
- Mayers, R. S. (1971). A comparative analysis of preschool curriculum models. En R. H. Anderson y H. G. Shane. *As the twig is bent: Readings in early childhood education*. Boston: Houghton Mifflin.
- McNeill, J. D. y Popham, W. J. (1973). The assessment of teacher competence. En R. M. Travers (Comp.), *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, pp. 218-244.
- Merani, A. (1969). *Psicología y pedagogía*. (Las ideas pedagógicas de Henri Wallon, México, D. F.: Grijalbo.
- Merani, A. (1973). *Psicología y alienación*. México, D. F.: Grijalbo, p. 107.
- Miller, L. B., Dyer, J. L. et al. (1970). Experimental variation of head-start curricula: A comparison of current approaches. Progress Report No. 5, Research Grant No. CG 8199, Office of Economic Opportunity. Louisville, Ky., University of Louisville.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- Morin, Edgar (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Recuperado el 2/2/09 de [http://www.agora21.org/unesco/7savoirs/Los\\_siete\\_saberes\\_necesarios\\_para\\_la\\_educacion\\_del\\_futuro](http://www.agora21.org/unesco/7savoirs/Los_siete_saberes_necesarios_para_la_educacion_del_futuro) [Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez, con la contribución de Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard]. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morin, Edgar (2005). Angélica Sátiro entrevista a Edgar Morin. Pensamiento complejo y ecología de la acción. Entrevista publicada en *Iniciativa Socialista* número 75, primavera. Recuperado en diciembre 2009 de <http://www.inisoc.org/morin75.htm>

- Morin, Edgar (2006). Introducción al pensamiento complejo. Recuperado el 15-12-2009 de: [www.psicosocial.geomundos.com](http://www.psicosocial.geomundos.com): 29/04/06.
- Myers, L., Elliot, V., Harrell, J. y Hostetter, M. J. (1972) *The family and community day care interview*. The Pennsylvania State University, Institute for the Study of Human Development: The Pennsylvania Day Care Study Project, Technical Report No. 6, June.
- Nicolescu, Basarab (1996/2009). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. (Trad.: Mercedes Vallejo Gómez). Hermosillo, México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Edición 7 Saberes.
- Nicolescu, Basarab (2003). Toward a methodological foundation of the dialogue between the technoscientific and spiritual cultures\* Conferencia Inaugural 6th International Congress on Philosophy and Culture «Differentiation and Integration of Worldviews: Dynamics of Dialogue Between Cultures in the XXI Century», San Petersburg, Russia, November 2003, Russian Academy of Science, in Liubava Moreva (Ed.), *Differentiation and Integration of Worldviews*, series «International Readings on Theory, History and Philosophy of Culture» n° 18, Eidos, San Petersburg, 2004, p. 139-152. Recuperado el 14/2/10 de <http://www.scribd.com/doc/17676820/Basarab-Nicolescu-TRANSDISCIPLINARITY-PAST-PRESENT-AND-FUTURE>
- Nicolescu, Basarab (2005). Towards Transdisciplinary education and learning. Paper prepared for "Science and Religion: Global Perspectives", June 4-8, 2005, Philadelphia, PA, USA, a program of the Metanexus Institute ([www.metanexus.net](http://www.metanexus.net)). Recuperado de 02/02/10 de <http://www.metanexus.net/magazine/tabid/68/id/4228/Default.aspx>
- Packard, R. (1972). *The hidden hinge: Self – development in early childhood the Montessori way*. Greenwich, Conn: Fainieu.
- Packer, M. J. (1985). Hermeneutic inquiry in the study of human conduct. *American Psychologist*, 401081-1093.
- Peters, D. L. y Belsky, J. (1982). The day-care movement: Past, present, and future.
- Poltronieri Pacheco, Patricia (1998). Evaluación del impacto de un proceso de capacitación y reestructuración del ambiente educativo en la calidad de la atención a los niños/as en Centros Infantiles de Atención Integral (CEN-CINAI). Universidad de Costa Rica. Tesis para optar al grado de Maestría en Psicología.
- Prescott, E. (1974). Approaches to quality in early childhood programs. *Childhood Education*. 51, 125131.
- Prescott, E. Jones, E., Kritchevsky, S., et al. (1975). *Who thrives in group day-care: Assessment of childrearing environments: An ecological approach*. Pasadena, Calif.: Pacif Qaks Universtiy.
- Rodríguez Arocho, Wanda C. (2010). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Revista Actualidades Investigativas de la Educación*, Volumen 10 (1), pp. 1-28.
- Rosenshine, B. y Furst, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. En R. M. W. Travers (Comp.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally, pp. 122-183.
- Rusk, B. (1968). *An evaluation of a six-week Head start program using an academically oriented curriculum*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

- Sears, P. S. y Dowley, E. N. (1963). Research en teaching in the nursery school. En N. L. Gage (Comp.), *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally, pp. 814-864.
- Sheehan, A. M. y Abbott, M. S. (1979). A descriptive study of day care characteristics. *Child Care Quarterly*, 8; 206-219.
- Sojo, A. (1988). *Mujer y política*. San José, Costa Rica.: DEI.
- Spaulding, R. (1969). *Classroom behavior analysis and treatment using the Coping Analysis Schedule for Educational Settings (CASES) and the Spaulding Teacher Activity Rating Schedule (STARS)*. Durham, N. C.: Duke IJniversity, Education Improvement Program.
- Suchodolsky, B. (1971). *Tratado de pedagogía*. Barcelona: Ediciones Península.
- Travers, J. y Ruopp, R. (1978). *National day care study: Preliminary findings and their implications*. Cambridge, Mass: ABT Associates.
- Vygotski, L. S. (1932/1996). El problema de la edad. En L. S. Vygotsky: *Obras Escogidas, Tomo IV* (pp. 251-273). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1933/1996). La crisis de los siete años. En L. S. Vygotsky: *Obras Escogidas, Tomo IV* (pp. 377-386). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Wallon, H. (1941/1974). *L'evolution psychologique de l'enfant*. Paris: Colin. (Traducción al español de Mario Miranda. *La evolución psicológica del niño*. México, D.F.: Grijalbo.
- Weikart, D. P. (1971a). *Organizational schemes for preschool curriculum models*. Ypsillanti, Mich.: High/Scope Educational Research Foundation.