

MARCO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA

Fascículo V. Planeación y práctica educativa



MARCO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA

Fascículo V. Planeación y práctica educativa



Marco curricular de la
Educación Inicial Indígena

Un campo de la diversidad

Marco curricular de la
Educación Inicial Indígena

Un campo de la diversidad

Fascículo V

Planeación y práctica educativa

COORDINACIÓN GENERAL
ROSALINDA MORALES GARZA

**COORDINACIÓN ACADÉMICA, IDEA
Y ELABORACIÓN**
Alicia Xochitl Olvera Rosas

COLABORACIÓN
Teresa Lanata Moletto

TEXTOS EN LENGUA NÁHUATL
Marcelino Hernández

ASISTENCIA TÉCNICA
Leticia Rivera Méndez
Rosa María Díaz Castañeda

LECTORA
Teresa Osojnik

COORDINACIÓN EDITORIAL
Raúl Uribe

CUIDADO DE LA EDICIÓN
Israel Calderón Velasco

CORRECCIÓN DE ESTILO
Alejandro Torrecillas

DISEÑO EDITORIAL
Marcela Muñoz Zaizar

FOTOGRAFÍA
Rodrigo Tolama Pavón (primera de forros, págs. 7, 8, 12,
14, 18, 27, 28, 30, 34, 37, 38, 40, 43, 44-45)
Eunice Adorno Martínez (pág. 10)
Juan Carlos Franco Toriz (pág. 22)

ASISTENCIA EDITORIAL
Martha Palma Cristóbal
Arturo Viramontes Gómez

Primera edición, 2010
Primera reimpresión, 2012
Segunda reimpresión, 2014

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2010
Argentina 28, Centro, 06020, México, D.F.

ISBN 978-607-7879-00-8 (Obra completa)
ISBN 978-607-7879-77-0

Impreso en México

Distribución gratuita, prohibida su venta
Se permite la reproducción parcial o total, siempre y cuando se cite la fuente.

AGRADECIMIENTOS

La Dirección General de Educación Indígena reconoce las aportaciones a este material de las y los maestros: Reyna Elizabeth Balam Martínez y Ofelia Isabel Cauich Uc (Campeche); Leonor Elena González Lavaderos, José Gutiérrez Rayón y Balbino Carrillo Basilio (Estado de México); Martina González Ramírez y Olga Ortigoza Salinas (Puebla); Martina de la Cruz Marcos y Virginia Pérez Martínez (Querétaro); José Antonio Gaxiola García (Sinaloa); Dulce Karina Morales Nebuay y Brenda Lemus Duarte (Sonora); Hileana Rodríguez Puc, Silvia Rosa Silva Ku, Santiago Arellano Tuz y Gertrudis Puch Yah (Yucatán). Asimismo se agradece a docentes, madres y padres de familia, niñas y niños que permitieron ser fotografiados en el desarrollo de las actividades escolares en los estados de Chiapas, Chihuahua, Hidalgo, Morelos, Puebla, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán. En particular se agradece a los centros de Educación Inicial Indígena *Xochikueponi* (Santa Cruz, Tlaxcala), *Maseultamachtlicali* (Hueyapan, Puebla), *María Josefa Ortiz de Domínguez* (Cuentepec, Morelos), *Josefa Ortiz de Domínguez* y *Manuel Palma Amaya* (Guachochi, Chihuahua) y *Margarita Maza de Juárez* (Ixmiquilpan, Hidalgo).





Presentación

Este fascículo aborda, en primer lugar, los pormenores de un componente medular del proceso educativo, que es la planeación, para asegurar su eficiencia, pertinencia y coherencia. Al respecto, se señalan las diversas acciones que deben realizarse antes de iniciar el ciclo escolar: el proyecto, el diagnóstico y el programa anual de trabajo. Asimismo se revisa el aspecto didáctico, visto como un instrumento que permite anticipar y precisar la práctica docente. Después se delinear las estrategias a desarrollar a partir de lo planeado. Por último, se exponen recomendaciones generales que pretenden ser de utilidad al personal docente, a fin de favorecer, en el desarrollo de las actividades, un ambiente propicio que estimule el trabajo de las y los infantes.



Índice

La planeación educativa	13
La acción de la práctica educativa	29
Consideraciones generales	39
Obras consultadas	46



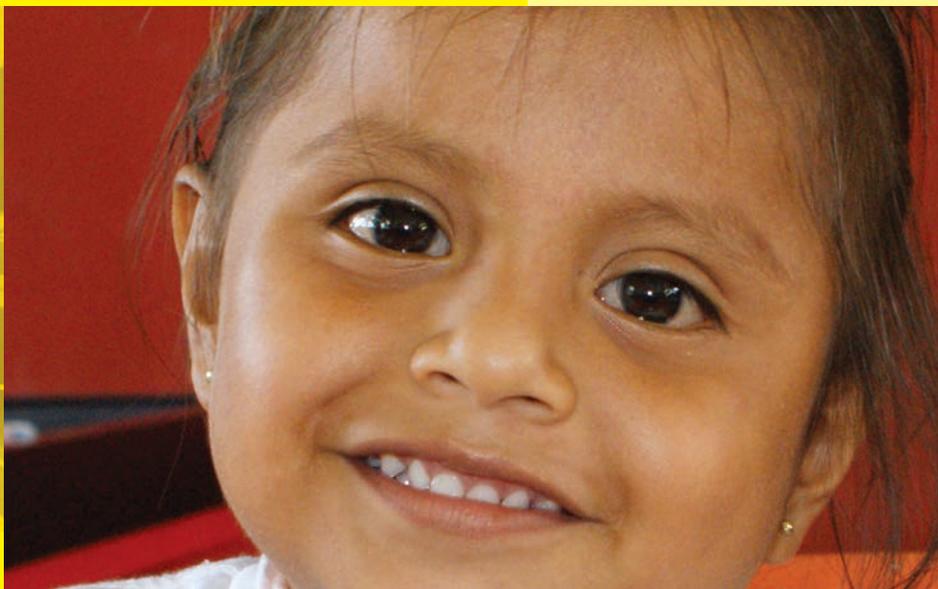
La planeación educativa

El trabajo planeado, sistemático y dinámico fortalece y guía las acciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje; realizarlo coadyuva a garantizar la calidad del servicio. Por ello es necesario que cada docente y equipo técnico lo consideren como un elemento indispensable para organizar la intervención pedagógica. Al planear, se toman en cuenta las actividades que permiten alcanzar los aprendizajes esperados en el nivel inicial mediante la optimización del tiempo y los recursos, potenciando así la adquisición y manejo de conocimientos.

Cuando inician las actividades del ciclo escolar, el docente debe elaborar tres documentos importantes de planeación: **el proyecto educativo, el diagnóstico y el programa anual de trabajo**. El proyecto lo diseñará en conjunto con otros docentes, el equipo técnico y las figuras educativas de su localidad, a partir de la propuesta nacional general y los elementos pedagógicos que proporciona el presente marco curricular.

El proyecto educativo implica el planteamiento de:

- El tipo de centro de trabajo que se desea tener
- Las particularidades de la región y la localidad; qué lenguas se hablan, cómo y cuándo se usan; qué prácticas de crianza existen; qué conocimientos son significativos para la comunidad
- Los principales problemas que enfrenta el centro de trabajo
- El marco teórico general (cómo se concibe la diversidad, las relaciones entre las culturas y sociedades, el bilingüismo y la alfabetización en lenguas nacionales, las prácticas de crianza, la enseñanza y el aprendizaje, los enfoques, etcétera)



- Los propósitos que como Centro de Educación Inicial Indígena se desea alcanzar
- Las metas que el centro se fija para el término del ciclo escolar
- Las acciones que se desarrollarán para conseguir los propósitos; los responsables de su realización, los recursos que se necesitarán y el tiempo en que se llevarán a cabo
- Las actividades y formas de evaluación, las cuales deben quedar claramente definidas y explicitadas, ya que el proyecto tiene que ser evaluado de manera constante para conocer los avances y su impacto en el servicio educativo
- Los compromisos que cada involucrado asume para el mejoramiento de los procesos educativos y del centro. Las acciones acordadas se plantean con base en la orientación y organización de lo que se está dispuesto a hacer en colectivo, tanto docentes y directivos como equipos técnicos de apoyo, a fin de proporcionar una Educación Inicial Indígena acorde con las necesidades de las y los infantes que logre los objetivos propuestos. En esta tarea el docente tiene un papel decisivo, pues es el responsable de organizar los recursos con que se cuenta

El proyecto puede plantearse por centro de trabajo o incluir el total de los que existan en la zona de supervisión; de tal manera, las acciones por realizar tendrán un fin común, es decir, un sentido

compartido por toda la comunidad educativa. Por lo anterior, es necesario darlo a conocer a las familias de los educandos y también al resto de la población, para que aporten sus ideas.

El proyecto debe tener una visión de mediano plazo, es decir, de tres a cinco años, y revisarse anualmente para incorporar los cambios surgidos derivados del diagnóstico e incluir el programa anual de trabajo.

El diagnóstico educativo

Para brindar una atención acorde con las necesidades y características individuales y socioculturales de cada niña y niño que se va a atender, se requiere un diagnóstico, que es el proceso mediante el cual se obtiene y registra información relevante, necesaria y detallada, a través de la aplicación de diferentes instrumentos y técnicas.

El diagnóstico equivale a la evaluación inicial y consta de dos etapas:

- Recolección y registro de información
- Análisis e interpretación de la información

La recolección de información se efectúa durante las cuatro primeras semanas del ciclo escolar. Si hay dos docentes por centro, lo más recomendable es que el diagnóstico se lleve a cabo de manera conjunta, a fin de que haya vinculación y articulación de las acciones. Para lograr un diagnóstico integral se consideran los siguientes aspectos:

- La comunidad
- El niño o niña y su familia
- El centro educativo

En lo que se refiere a la comunidad, primero deberá obtenerse información sobre las características geográficas, socioeconómicas y culturales. Después recabar datos respecto de las principales actividades económicas, los servicios públicos e instituciones sociales con que se cuenta; las carencias, necesidades y condiciones de salud de la población (con énfasis en la alimentación y nutrición).

Las características culturales son las relativas a las lenguas que se hablan y dónde se usan (la indígena y el español en la escuela y en la casa; la indígena en los mercados, etcétera); los conocimientos de los pueblos indígenas (locales y/o de los grupos migrantes asentados temporal o permanentemente en el lugar); los saberes que la comunidad desea que el centro educativo transmita y siga construyendo; la cosmovisión de sus habitantes y las prácticas de crianza; los elementos distintivos de la población migrante (la lengua que habla, el ciclo agrícola, el tipo de migración, entre otros), así como la imagen que se tiene de la escuela y su importancia.

Mediante la aplicación de cuestionarios y entrevistas a los padres, deben obtenerse los datos personales básicos de los educandos: nombre, edad, sexo, estatura, peso; lugar de nacimiento; estado de salud; condiciones de nacimiento (parto vertical, problemas congénitos); esquema de vacunación; qué acostumbra comer; qué lengua hablan.

También se requiere saber quién los cuida (la madre, el padre, la abuela y/o los hermanos mayores), cómo está integrada su familia, cuál es su situación económica, qué lenguas se hablan en casa, qué edad tiene la madre (si es joven de 12 a 18 años¹ o de más edad), cuál es la actividad económica de los padres, dónde viven éstos (en la comunidad o alguno ha emigrado), si saben leer y escribir y cuál es su nivel de escolaridad. Además es importante conocer las expectativas de las familias acerca de lo que desean para las y los infantes y las razones por las que han decidido inscribirlos en el servicio de Educación Inicial Indígena.

A través de las actividades previamente diseñadas, el docente identificará el nivel de desarrollo físico, intelectual y socio-afectivo de niñas y niños, así como sus conocimientos y el uso que hace de ellos en relación con los cinco ámbitos (identidad personal, social, cultural y de género; lenguaje, comunicación y expresión estética; interacción con el mundo; pensamiento lógico-matemático y salud); registrará además la información de manera sistemática. Si fuera el caso, anotará también los problemas y carencias detectadas que deriven de necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, y solicitará mayores datos a la madre, padre o familiar cercano.²

No menos relevante es conocer la situación del centro educativo: número de docentes adscritos, cantidad y situación de los espacios para el trabajo tanto interiores como exteriores; identificar si éstos son o no adecuados, si reúnen las condiciones de seguridad básicas, si cuenta con los servicios de luz eléctrica y agua potable, si se cuenta con material didáctico, etcétera.

Si bien las entrevistas y cuestionarios son herramientas para obtener información, no corresponde a partir de éstas:

- Establecer juicios de valor
- Aprobar o desaprobar lo manifestado por el entrevistado
- Establecer diagnósticos clínicos

¹ Las madres jóvenes pueden ser beneficiarias del programa denominado Promajoven. Para obtener más información al respecto, debe consultarse la página web de la Dirección General de Educación Indígena <<http://basica.sep.gob.mx/dgei/>> o acudir a la respectiva Coordinación de Zona del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) o a las representaciones estatales del Instituto Nacional de la Mujeres (Inmujeres).

² En este sentido, el docente puede utilizar el segmento denominado "Pautas de desarrollo del infante de los cero a los tres años", incluido en el Fascículo III del presente marco curricular. También puede consultar los cuadros de aprendizajes esperados del Fascículo IV de esta misma colección editorial.

Es muy importante considerar la información como secreto profesional y sólo compartirla con docentes y personal especializado, cuando sea necesario proporcionar o recibir ayuda en la atención de los infantes.

Con toda la información recabada, en la quinta semana se inicia la segunda etapa, que se refiere básicamente al análisis e interpretación de los datos obtenidos. Esto permitirá al docente integrar un perfil con las características y nivel de desarrollo grupal e individual, así como determinar el grado de heterogeneidad del grupo, para identificar los elementos que posibiliten el trabajo en la diversidad.

Dicho análisis considera también aspectos como los que se ejemplifican a continuación: “la mayoría de los abuelos hablan la lengua indígena...”; “sólo hablan la lengua originaria algunas madres, padres, niñas y niños...”; “viven en contextos migrantes donde coinciden y se hablan varias lenguas”; “será importante que se revalore e impulse el uso ampliado de la lengua indígena y el español”.

Lo anterior llevará al docente a una búsqueda constante en el desarrollo de didácticas pertinentes; a usar la etnografía comunitaria y de aula; a capacitarse y formarse continuamente; todo ello con el propósito de mejorar sus aprendizajes sobre la cultura local, la lengua indígena, el bilingüismo y la alfabetización en lenguas nacionales, así como acrecentar sus competencias profesionales en el manejo de éstas. De esa manera identificará con claridad cuál es el punto de partida y hacia dónde se quiere encaminar el proceso educativo.

El docente analizará también la información registrada sobre el centro educativo y la incorporará al programa anual de trabajo; si fuera necesario, coadyuvará en las labores de gestión para la obtención de los apoyos materiales y humanos requeridos.

Al término de este proceso, el docente, de manera reflexiva y crítica, tiene que confrontar sus capacidades personales y profesionales con las necesidades del servicio educativo. Esto le permitirá definir un plan de autoformación que potencie sus conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales.

Dicho plan implicará el trabajo colegiado y dentro de comunidades de aprendizaje —con otros docentes, con expertos en los conocimientos locales y con madres y padres, por ejemplo—, para afrontar en las mejores condiciones el reto educativo.

Una vez analizada toda la información, es conveniente elaborar e integrar una carpeta por cada infante. A lo largo del ciclo escolar se irán adicionando constantemente los datos que se obtengan en torno al avance de niñas y niños, las familias, la comunidad y las acciones educativas y de gestión escolar.

Si se realiza todo lo anterior, se contará con la información necesaria para que la planeación sea acorde con el desarrollo y nivel de aprendizaje de niñas y niños. Los resultados del diagnóstico se utilizarán



como punto de partida para las subsecuentes evaluaciones del proyecto. Si bien es fundamental su uso durante los dos primeros meses del ciclo escolar, se le seguirá revisando de manera continua, pues se trata de un documento básico de organización educativa.

El programa anual de trabajo

En la sexta semana el docente procederá a elaborar el programa anual de trabajo, instrumento que le permitirá planear y organizar el conjunto de actividades que habrá de realizar en el próximo ciclo escolar. Es entonces un medio para mejorar la calidad educativa cuyo eje es el logro de los propósitos del centro. Incluye aspectos académicos, administrativos y financieros.

El programa anual de trabajo jerarquiza los propósitos educativos; define las formas de atención; especifica las metodologías innovadoras de enseñanza; describe de manera puntual los aprendizajes esperados en cada periodo (mensual, bimestral) y los conocimientos que se pretende potenciar a través de su aplicación, manejo y transferencia a situaciones cotidianas. Asimismo hace explícitas las actividades con las que se fortalecerá tal desarrollo; define responsabilidades; establece los tiempos y recursos didácticos, administrativos y financieros con que se cuenta. De igual manera, especifica la forma en que se evaluarán los avances de los infantes y los resultados generales del programa. En última instancia, constituye la base para la elaboración de los informes técnicos.

Como se observa, el proyecto, el diagnóstico y el programa anual de trabajo se elaboran desde la primera semana del ciclo escolar y se culminan en la séptima, aunque habrán de revisarse y ajustarse de manera permanente. Estos tres documentos serán útiles para que el docente realice las planeaciones didácticas a lo largo del ciclo escolar. En casos justificados se puede optar por desarrollar sólo el proyecto o el programa anual de trabajo. Lo importante es contar con toda la información que ambos instrumentos proveen.

La planeación didáctica

La planeación didáctica es un acto anticipado que precisa la intencionalidad de la acción educativa y prevé las condiciones requeridas para alcanzar los propósitos definidos. Es una herramienta flexible que admite variaciones durante su concreción, de acuerdo con el comportamiento del grupo, por lo que es recomendable una mirada crítica por parte del docente sobre lo que allí ocurre, aprovechando la riqueza de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, la planeación didáctica incluye la elaboración de las secuencias didácticas tal como lo indica Nemirovsky: “la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizadas en momentos sucesivos”.

Varios son los aspectos que han de considerarse al realizar la planeación de las situaciones didácticas: las necesidades individuales y colectivas de niñas y niños; los propósitos específicos que éstos quieren alcanzar; los aprendizajes esperados; los conocimientos que se busca lograr, desarrollar y potenciar a partir del manejo de distintos y múltiples aprendizajes; las actividades por realizar; el tipo de atención que se brindará mientras se efectúan las actividades; el tiempo que requiere una actividad, la situación o secuencia didáctica; los recursos materiales y humanos necesarios para el cumplimiento de los propósitos; el registro de avances que realizará el docente de manera continua en cada sesión y a lo largo de todo el proceso educativo; por último, la evaluación.

En seguida se desarrollan los aspectos particulares a considerar:

- *Los conocimientos locales.* Para realizar la planeación didáctica es necesario saber cómo educan los pobladores a sus hijas e hijos. Por ejemplo, si para ellos el silencio es una reverencia más que un signo de desconocimiento, esta actitud tiene que respetarse como tal en los momentos que lo ameriten; si los cantos en lengua originaria son suaves y susurrados, deberán realizarse del mismo modo; si el portar un ojo de venado “aleja los malos espíritus” que enferman a niñas y niños, deberá respetarse su uso. En este aspecto también se incluyen las formas valoradas en las comunidades indígenas de abordar los conocimientos y utilizarlos, las cuales se considera importante preservar.
- *Los conocimientos y los ámbitos.* El docente puede elegir conocimientos que se vinculen con un ámbito o seleccionar otros que se relacionen con varios ámbitos; el segundo caso se presentará sobre todo en el diseño de proyectos didácticos que abarquen varias sesiones e incluyan distintas situaciones (o una secuencia compleja), preferentemente dirigidas a niñas y niños de entre dos y tres años. Para los infantes de menor edad se recomienda la aplicación de secuencias más sencillas en las que se incorpore el manejo de saberes de un solo ámbito.

- *La organización clara, congruente y lógica de las secuencias didácticas.* Para organizar las actividades, el docente requiere poner en práctica sus conocimientos sobre los aprendizajes esperados en niñas y niños de cero a tres años; en torno a qué conocimientos se han de construir y cómo se potenciarán; a qué se refieren las competencias; cuáles son los ámbitos y la caracterización del aprendizaje; cómo es el desarrollo infantil; cuáles son las prácticas de crianza y los conocimientos locales. Todo esto con el fin de organizar los conocimientos dentro de las actividades, dándoles congruencia y aplicando la creatividad para hacer las variaciones pertinentes al repetir el trabajo sobre el manejo de algún concepto, hecho, dato, principio; destreza; habilidad, actitud y valor, puesto que se sabe que se requiere de varias sesiones para aprender algo, y que la adquisición de los conocimientos, su uso y transferencia son parte de un proceso.

Vincular conocimientos de diferentes ámbitos tiene que hacerse de manera pertinente y con sentido, considerando el aprendizaje esperado en niñas y niños.

Las secuencias didácticas que se centran en el desarrollo de un solo conocimiento y su manejo específico, como lo expresan Colomina, Onrubia y Rochera, son “un proceso completo de enseñanza y aprendizaje en miniatura, es decir, como el proceso mínimo de enseñanza y aprendizaje que incluye todos los componentes propios de ese proceso (desde objetivos y contenidos propios hasta actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje y de evaluación)”. Por tanto, son igual de importantes que otras más complejas.

Al proceso de elaborar actividades, situaciones o secuencias didácticas se le llama desarrollo curricular. Al hacerlo se toma en cuenta la propuesta nacional general, el marco curricular, las planeaciones generales y el diagnóstico; este proceso implica también la acción de la práctica educativa.



- *La participación de madres y padres de familia.* Ésta será considerada en las actividades que se diseñen, pues es una fuente trascendental para reconocer cuáles son los conocimientos que consideran importantes de preservar en su cultura y en qué forma se pueden abordar y utilizar.

Para lograr la participación de madres y padres en las actividades de planeación es necesario sensibilizarlos y proporcionarles información respecto de la importancia que ésta tiene y su impacto en los avances y logros de niñas y niños. En este nivel el involucrarlos representa una gran oportunidad para revitalizar el uso de su lengua, al enseñarla a sus hijos e hijas a través del lenguaje oral y, si es el caso, el escrito. También hay que hacerles saber que la construcción que hacen los infantes acerca de las concepciones sobre la lectura y la escritura comienza antes de su ingreso al nivel preescolar.

- *Las actividades en espacios al aire libre.* Realizar actividades educativas en el campo, un río, la cancha de basquetbol y el tianguis favorece la interacción de niñas y niños con los elementos de

su medio *natura*-sociocultural, por lo cual tienen que ser incluidas en las secuencias didácticas. Se debe contar para ello con la autorización y participación de madres, padres y demás agentes educativos comunitarios.

- *Los materiales didácticos.* Es importante hacer un uso adecuado de los materiales con que se cuenta en cada centro, adquiridos con recursos destinados por la DGEI o con otros financiamientos, donados o creados por las mesas técnicas, los docentes y la comunidad. Emplearlos de manera propicia significa que para el diseño de las situaciones de aprendizaje el docente tiene que pensar en su uso educativo. La utilización de una gran variedad de materiales permitirá al docente trabajar con los infantes de modo colectivo e individual. Los elementos que existen en el medio se pueden usar para crear libros de tela, sonajas de palma, cestos de diversos tamaños, secuencias de historietas en tela bordadas o dibujadas por las madres, pelotas hechas de estambre tejido y relleno de semillas o plumas de pájaro para hacer plumeros. Los ejemplos mencionados derivan de la experiencia y creatividad de docentes que atienden población indígena.
- *La forma de evaluar y registrar los avances.* Ésta tendrá que ser explicitada en cada actividad, situación o secuencia didáctica. Las evaluaciones servirán para reconocer el avance en los aprendizajes de los niños; informarles permanentemente a las madres, padres y tutores sobre los adelantos de sus hijos e hijas, a fin de que puedan apoyar las acciones de estimulación y motivación de su desarrollo; ajustar las acciones educativas del docente; detectar situaciones de riesgo físico, social y psicológico en los educandos.

Los docentes proponen y diseñan instrumentos de evaluación para reconocer los avances de los infantes en la adquisición de los aprendizajes esperados y, por tanto, de los conocimientos y competencias, con el objetivo de contar con un registro de información detallado y oportuno tanto en lo individual como en lo colectivo.

Trabajar potenciando los conocimientos en el manejo en situaciones particulares, implica un cambio en la forma de evaluar. Ello genera cierta complejidad, ya que el uso de los conocimientos se observa durante la actuación (o desempeño) del niño en los planos físico, socio-afectivo e intelectual; es decir, la expresión de su capacidad para llevar a cabo una actividad significativa para sí mismo, su vida sociocultural, afectiva e intelectual en diferentes contextos, y en la que se manifiestan los procesos y resultados de sus aprendizajes.

Observar esta actuación es relevante en la medida que refleja, por una parte, los conocimientos aprendidos y construidos para resolver problemas diversos originados en el entorno sociocultural del infante, así como la manera en que éstos manejan sus recursos intelectuales, sociales,

culturales, afectivos y físicos; por otra, marca el camino que niñas y niños van recorriendo en tal construcción y en el desarrollo de competencias.

El enfoque orientado a potenciar conocimientos y su manejo no utiliza la evaluación sólo para calificar los aprendizajes logrados, sino principalmente para retroalimentarlos a partir de los avances que se identifican en el proceso de construcción de cualquier conocimiento y su uso.

Es igualmente relevante observar tanto la construcción del conocimiento como su utilización y transferencia en situaciones cotidianas. En esto juegan un papel fundamental los indicadores de desarrollo del aprendizaje, que son “señales” que describen en forma ordenada y gradual el avance de la construcción y manejo de los conocimientos con el paso del tiempo.

Los indicadores permiten observar continuamente el progreso de niñas y niños en el desarrollo del proceso de aprendizaje, además de precisar cuánto más se puede avanzar en el mismo. Esta descripción no es exclusiva o definitiva, ya que los contextos o entornos, las circunstancias y los conocimientos mismos fortalecidos a partir de su manejo intervendrán en la actuación.

Además, los indicadores de desarrollo del aprendizaje guían la labor del maestro, pues el observar la realización de las actividades le ayudará a reflexionar acerca de cómo retroalimentarlas y fortalecerlas; de ese modo, se parte de considerar el enfoque centrado en las posibilidades del desarrollo y construcción de conocimientos para utilizarlos en situaciones concretas mediante un conjunto de capacidades. Los indicadores sirven también como referentes que permiten valorar el propio desempeño docente.

Trabajar con indicadores no significa centrar las acciones de la práctica educativa en la valoración. Ello sería un error, pues, por el contrario, son solamente una orientación que conducirá hacia el diseño de actividades pertinentes para que niñas y niños se encaminen al desarrollo de los conocimientos. Esto constituye un proceso continuo que depende de la complejidad de las situaciones en las que los conocimientos se tienen que poner en práctica. Hay logros que deben



manifestarse en determinado periodo y cuando eso sucede deben buscarse nuevas metas que conlleven nuevos conocimientos y competencias o un nivel de uso más complejo.

Utilizar indicadores de desarrollo del aprendizaje tampoco implica fragmentar los conocimientos, sino diseñar las actividades para lograr que el niño pueda conocer, hacer y adoptar una postura ante algo (conceptos, procedimientos, hechos, fenómenos, emociones, relaciones sociales, etcétera), ya que esto le permitirá asumir una identidad y convivir con los demás.

En el proceso de construcción y manejo de conocimientos se pueden identificar las siguientes formas de comportamiento, que pueden ocurrir en secuencia o de manera simultánea, dependiendo del avance en el desarrollo y aprendizaje de cada infante:

- *Receptiva*, en la que el niño imita, copia o repite lo que otros hacen
- *Productiva*; evidencia cuando niñas y niños ejecutan una actividad (física y/o intelectual) por ellos mismos, sin necesidad de un ejemplo o el apoyo de otros
- *Creativa*, cuando hay una comprensión plena del proceso por medio del cual se realiza la actividad, así como una valoración del propio infante sobre su capacidad para realizarla; pero sobre todo la aplicación y transferencia de conocimientos a diferentes situaciones y con diferentes intenciones. Esta fase se puede observar cuando la niña o el niño maneja diversas estrategias en la resolución de un problema

Para obtener muestras de la construcción y uso de conocimientos por parte del educando, es recomendable que el docente, en el transcurso del ciclo escolar, integre una carpeta con evidencias de la actuación de éstos, como dibujos, pinturas, collages, amates, intentos de escritura, recortes, entre otras. Existen otras evidencias, por ejemplo, frases orales que demuestran un avance en el lenguaje, pequeños cuentos actuados, tentativas de lectura, repetición oral de la serie numérica, trabajos de moldeado en barro, masa o plastilina u otras manifestaciones que, por sus características, pueden registrarse, de ser posible, en algún medio de audio, video o fotografía y que han de ser guardados como parte de las evidencias.

Todas esas evidencias deben ser analizadas por el docente para reconocer logros o problemas en el desarrollo de los infantes. Por eso es necesario llevar un registro escrito y/o grabado de las observaciones acerca de los avances que van presentando los niños, explicitando los diversos aspectos que han incidido en éste; por ejemplo si es producto de las actividades realizadas en el aula o ha sido influido por la participación de las madres, padres u otros adultos o infantes cercanos al niño o niña, en la casa o el mismo centro.

En resumen, al observar las actividades con fines de evaluación de los aprendizajes logrados, se consideran elementos como los siguientes:

- Los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que se espera manejen niños y niñas, en el desarrollo de las actividades (por ejemplo: avisa cuando quiere ir al baño; controla los esfínteres, se siente incómodo si se moja, ubica dónde está el baño, sabe decir con una palabra-frase o frase que quiere ir. Repite la serie oral del uno al 10 cuando trabaja con fichas; reconoce el ritmo de la secuencia; dice los números-palabra. Busca un juguete debajo de la cobija, reconoce el objeto, mira que alguien lo esconde, se desplaza gateando hasta donde está el objeto escondido, tira con suficiente fuerza de la cobija para encontrarlo, etcétera)
- La metacognición o sentido de que se conocen y usan los conocimientos, es decir, si los infantes se sienten o se saben conocedores y competentes de algo, para lo cual es necesario que el docente, a lo largo de todo el ciclo escolar, reconozca sus avances, los oriente para que ellos mismos aprendan a reconocerlos y los estimule a resolver nuevos retos. Por ejemplo: “qué bien, vamos a aplaudir juntos porque lo lograste”; “¡Juanito, ya encontraste el juguete que escondimos!”; “¡qué bueno, ya te lavas las manos tú solo!”; “¡ya sabes cuál es el color rojo!”
- Las evidencias de su actuación, como los productos o resultados que se manifiestan en la práctica y que permiten inferir si el aprendizaje fue logrado o en qué fase del desarrollo del mismo se encuentra el infante. Por ejemplo, un dibujo de la figura humana; un cordón con cinco tapas de refresco perforadas elaborado por la niña o niño; una foto del infante regando las plantas; la grabación de una canción
- Los indicadores de desarrollo del aprendizaje en la adquisición de conocimientos y su manejo integrado constituyen una descripción del proceso que siguen los educandos. Los indicadores se evidencian en las formas de comportamiento a lo largo de la adquisición, manejo y transferencia de conocimientos en situaciones cotidianas (y en las infrecuentes)





La acción de la práctica educativa

La práctica educativa es el conjunto de acciones que realiza el docente cuando pone en uso lo planeado; se constituye por:

A) Apertura:

- *Preparación del trabajo en el aula.* Implica tener listos los materiales, los espacios requeridos para realizar las actividades, la organización de niñas y niños y algún requerimiento especial por parte de los padres, como por ejemplo una solicitud de material reciclable, hojas de plantas o de árboles
- *Planteamiento inicial del problema por el docente.* Se refiere a la identificación de las acciones de los infantes y las formas de comenzar a confrontarlas, desarrollarlas y fortalecerlas, a través de otras actividades que impliquen el ensayo y el error, la construcción de hipótesis, la manifestación de condiciones físicas y socio-afectivas, que coadyuven a lograr los aprendizajes. Ejemplos: a) Cuando los niños pequeños juegan con la sonaja, observar qué movimientos hacen. b) Cuando el docente dice a los educandos: “Jugaremos a que somos animales del campo. ¿Qué quieres ser, Luciano? Tú serás un sapo, ¿estás de acuerdo?; ¿qué otros animales hay? A ver, ¿cómo camina el sapo?, ¿cómo lo hace el burro?; ¿cómo maúlla un gato cuando tiene hambre?, ¿qué sonido hace una paloma?”³ En lengua náhuatl sería:

Uelis mochiuas:

a) Kema pilkonemey mauiltiaj ika ayakaxtli, xijtlachili kenijkatsa kiolinia ayakaxtli uan nojkia iniatij. b) Kema tlamaxtijketl kipeualtia ika: “Namak nochi titekuanimej”. ¿Ta Luciano tlen

³ Se diferencia con a) y b) la secuencia de dos ejemplos; a) corresponde a lo que serían actividades para trabajar con un niño de cero a seis meses; b) para trabajar con uno de tres años.



tlakuajketl tijneki timochiuas? Ta tielis se kueyatl, ¿kena, tijneki? ¿Tlen sekinoj tlakuajkemej istokej). Nama ¿Kenijkatsa nejnemi se kueyatl, se burro?, ¿tlajke kichiua se misto kema mayana?, ¿kenijkatsa kuika se tejuilotl?

B) Continuidad:

- *Planteamiento de retos y/o interrogantes*, los cuales deberán ser resueltos por niñas y niños para ir avanzando en el logro de aprendizajes. Ejemplos: a) Esconder la sonaja debajo de la cobija en presencia del niño para que intente buscarla; observar qué hace y qué movimientos realiza. b) Hacerles nuevas preguntas a partir de sus respuestas anteriores: “Dijiste que unos eran grandes y otros chicos, ¿cuáles son chicos, cuáles grandes?; ¿cuáles vuelan? ¿Por qué las palomas pueden volar?; ¿por qué las vacas no? ¿En qué se parecen una paloma y un murciélago?; ¿en qué se diferencian?”. En náhuatl:

Uelis mochiuas:

a) Xijtlaati se ayakxtili tlakentsalaj kema pilkonetsi kitlachiliktos uan teipa xijkauili ma kiteemo; xijtlachili tlajke kichiua, kenijkatsa youi. b) Sekinoj tlatsintokilistli xijchiua tlen iniuantij mitsilijtokej: Tikijtok istokej sekij ueueyij uan sekinoj piltsiltsikej tekuanimej. ¿Katliuantij tlen ueyikej? ¿Katliuantij piltsiltsitsij?, ¿tlen patlanij?, ¿kenke ne teuilomej uelij patlanij?, ¿kenke ne uakaxmej axuelij?, ¿chiisansé ne tejuilotl uan ne tsotso?, uan sekinoj.

- *Uso de conocimientos*. Análisis, reflexión, comparación, confrontación y generalización de la información. Ejemplos: a) buscar una sonaja y hacer ruido; buscar otro objeto y moverlo como sonaja; volver a tomar la sonaja y hacer ruido; de nuevo tomar el otro objeto y repetir el movimiento. b) Al preguntar si los animales que vuelan emiten algún sonido e indicar cuáles son, señalar uno o dos de ellos. Al jugar a imitar animales que vuelan, mediante sonidos diversos, se hace: “zzzz, uiauiac, cucu, kualikuali”, etcétera. Al preguntar si al mover sus alas los animales hacen algún sonido, ¿cuál?, ¿por qué?
- *Preguntas orientadoras*. Ejemplos: a) Hacer sonar la sonaja sin que la vea el niño y preguntarle: “¿dónde está la sonaja?”, observar si identifica de dónde proviene el sonido; b) preguntar: “¿todos los animales que vuelan comen lo mismo?; ¿cómo lo sabes?” En lengua náhuatl:

a) Xijuiuixo ayakxtili uan amo ma kiita pilkonetsi, xijtlatsintokili: ¿kanij eltok ayakxtili? teipa xijtlachili tla kiixtemoa kanij mokaki nopa ayakxtili. b) ¿Nochi tlen tlakuajkemej tlen patlanij san se tlamantli kikuaj? ¿Kenijkatsa tikmatijki?

- *Utilización de diversos registros para avanzar en el desarrollo y aprendizaje.* a) El docente puede hacer el registro de los sonidos que emite el niño. b) Muestra una lámina con diversos animales con el fin de que los educandos pongan un sello o peguen un papel en la imagen de aquellos que vuelan
- *Construcción de explicaciones por parte de niñas y niños (verbalizadas o no).* Ejemplos: a) Cuando el infante mueve la cobija para encontrar la sonaja; b) cuando expresa que los animales pueden volar porque hay aire o porque tienen alas

C) Reconstrucción de lo aprendido:

- *Revisión del cambio de respuestas.* Ejemplos: a) Cuando el niño encuentra la sonaja debajo de la sábana, detrás de un cubo o dentro de una caja; b) cuando imita más sonidos de animales, argumenta con diferentes elementos o clasifica en más de una forma los animales
- *Explicitar lo sucedido (para niños que hablan).* b) El maestro puede seleccionar un alumno y dialogar con él: “Comentaste que los pájaros vuelan porque son chicos y tienen alas, ¿sigues pensando lo mismo?; ¿por qué?; ¿qué pasó?; ¿qué te hizo cambiar de idea? En lengua náhuatl:

b) Tlamaxtijketl uelis kitlatsintokilis se pilkonetsi uan kijlamikilis: “ta tikijtok ne totomej patlanij pampa kuextikej uan kipiaj ineltlapatl, ¿kenke nama aijkanak ijikia timoyolouia?”

La secuencia de acciones es una forma de ordenar las actividades de aprendizaje, aunque los conocimientos que manejan niñas y niños están presentes desde la consecuencia que tenga en ellos el planteamiento

inicial del problema hasta la explicitación de lo sucedido. En el punto B), Continuidad, los aspectos que lo integran suelen estar articulados; en la presentación que se hace de ellos, se separaron para que el docente los advierta y al hacer sus secuencias de actividades pueda desarrollarlos articuladamente.

Durante la práctica educativa ocurren los procesos de aprendizaje y enseñanza en los que interactúan fundamentalmente cuatro elementos:

- Las niñas y los niños que están aprendiendo y que cuentan con conocimientos, capacidades y formas de actuar adquiridos en las prácticas de crianza familiares y locales, así como en el mismo centro educativo
- Los propósitos de la formación educativa en el nivel inicial
- Los aprendizajes esperados, es decir, aquellos conocimientos y competencias que se desea alcanzar, con el fin de apoyar el desarrollo y aprendizaje de los infantes para la construcción, adquisición, uso, generación y transferencia de otros conocimientos; éstos se integran en secuencias didácticas, que son justamente la forma en que el docente organiza los conocimientos a desarrollar mediante actividades que permitan a niñas y niños resolver problemas diversos
- El docente de Educación Inicial Indígena, quien orienta, media y desarrolla el diseño curricular a través de secuencias didácticas conformadas en proyectos, unidades o módulos, para lo cual cuenta con los agentes educativos comunitarios, quienes lo apoyan en los procesos de aprendizaje y enseñanza



La organización y ejecución de la práctica educativa implica los siguientes retos para el docente:

a) La puesta en acción de sus habilidades profesionales para motivar, estimular y atender educativamente a todos y cada uno de los infantes, lo que significa manejar conocimientos sobre el desarrollo y aprendizaje de niñas y niños de este rango de edad, así como reconocer los ritmos individuales para detectar fortalezas y/o dificultades en el desarrollo de sus capacidades. Esto significa saber que los educandos de cero a tres meses son diferentes de los de cinco a seis meses, y que los de dos años lo son respecto de los de uno y tres; ser consciente de que en esta etapa de desarrollo y maduración cada mes de vida acumulado representa importantes progresos. Por tanto, el docente tiene que usar sus conocimientos y habilidades para romper con prácticas educativas homogeneizadoras.

b) Ser competente en manejar las ideas previas de los infantes y sus aprendizajes diarios. No basta con preguntar o citar; por ejemplo, si conocen cuáles animales hay en la comunidad y cuando los niños los mencionen el docente se limite a decir “¡muy bien!” o a hacer un listado con los nombres que le dieron. Es necesario retar al niño con preguntas que permitan explorar más sobre el conocimiento. Por ejemplo:

“¿Alguno tiene un caballo al cual le hayan puesto nombre? ¿Qué movimientos hace un caballo? ¿En qué tareas utilizamos el caballo? ¿Creen que en otros lugares haya animales diferentes a los que ustedes mencionaron? ¿por qué? ¿Creen que los animales se enferman?, ¿cómo saben?” En náhuatl:

“¿Akajya tlen inmouantij kipia se kauayo ika se tokajyotl? ¿Kenijkatsa molinia se kauayo? ¿Tlen tekittl kichiuu kauayo? ¿Inmouantij inmoyolouiaj tla nojkia istokej sekinoj tlapixalmej ne sejkanok? ¿kenke? ¿inmouantij inmoyolouia tla no mokokouaj tlapiyalmej? ¿Kenijkatsa inkimatij?

El docente debe ser creativo. Con niñas y niños que aún no hablan también puede manejar las ideas previas y aprendizajes diarios del niño, de acuerdo con su nivel de desarrollo. Por ejemplo, si el infante tira la sonaja, el docente debe preguntarse: ¿espera el niño o no un efecto?; ¿qué hará después?; ¿cómo puedo hacerle saber dónde quedó la sonaja al soltarla?

Las ideas previas de niñas y niños revelan cómo están construyendo los conocimientos. Aprender a detectarlas requiere del docente una gran capacidad de observación para seguir el pensamiento del infante. Es una tarea difícil, pero definitivamente necesaria para lograr un resultado de excelencia en el trabajo.

- c) Saber usar la cultura y lengua originaria de la localidad; interesarse por conocerlas. Si no maneja la lengua, puede incorporar a los hablantes de la comunidad en actividades que impliquen que niñas y niños escuchen los sonidos propios de ésta y la forma en que se organizan las palabras al hablar. Por ejemplo, convocar a los jóvenes de la comunidad, de la primaria y telesecundaria, a representar un cuento en su lengua indígena; pedir a una mamá que cante una canción en su lengua; solicitar a los abuelos que narren el mito de origen de la localidad o que les enseñen a enredar el hilo para bordar. También puede aprender la lengua indígena comenzando por hacer uso del vocabulario y expresiones comunes, dejándose enseñar por la comunidad.
- d) Identificar los conocimientos locales que niñas y niños utilizan en los trabajos dentro del aula, ya que los infantes se comportan de acuerdo con la cultura a la que pertenecen. Por ejemplo, hablar mucho o ser callado; bajar la mirada al escuchar, en señal de escucha respetuosa, o fijar los ojos en el interlocutor como señal de respeto; advertir si el infante pide comer quelites o frijoles; si platica de sus ropas, que tradicionalmente están hechas por la madre en el telar; si relata que las niñas van por la leña con sus madres y los niños van con sus padres a cargar el agua; o si dicen que las niñas ayudan a echar las tortillas y los niños echan las semillas a la tierra. Las manifestaciones anteriores son formas culturales vinculadas al género desde sus pautas, que no transgreden los derechos humanos ni la condición individual. El docente tiene que valorar esto en positivo, pues es parte de la cultura y por tanto debe ser respetuoso al respecto. De igual manera, en el trabajo con los más pequeños en sus casas, hay que observar si se les deja o no extender el tiempo de llanto al pedir alimento; si cargarlos es un signo de atención primaria y si al arrullarlos en el rebozo, la cuna o hamaca se les canta, entre otros aspectos.
- e) Tiene que saber incorporar los conocimientos de la cultura local que los familiares, tutores u otros adultos le indican o que él mismo propone como parte de los contenidos educativos del centro. Las prácticas de crianza son parte de ello, pues contienen las formas culturalmente aceptadas de cuidar y educar a las niñas y los niños, según el lugar al que pertenecen. Por medio de ellas aprenden su idioma, los valores sociales y las maneras de actuar, representar y relacionarse con el mundo, por lo que el docente, en el desarrollo de su práctica, tendrá que manejarlas.

- f) Promover distintos tipos de interacción: niña consigo misma o niño-consigo mismo; niña o niño-adulto; niña o niño-medio *natura*-sociocultural; niña-niña, niño-niño y niña-niño, a través de las diferentes actividades propuestas por el docente, la comunidad o los infantes mismos, protegiendo siempre sus derechos y educándolos en los deberes y el respeto a los otros.
- g) Estar atento a las formas de interacción socio-afectivas de manera permanente. Los cambios de humor de la niña o del niño consigo mismo y con los otros; observar las maneras de interactuar entre las y los infantes al prestarse los materiales; identificar cómo se relacionan las niñas con los niños, si se respetan al actuar. Todo ello mediante la realización de actividades sistemáticas e intencionadas que pongan en contacto directo a las y los pequeños con su mundo *natura*-sociocultural. Así el docente podrá ser oportuno en el trato requerido y enriquecerá las interacciones que se producen en el ambiente familiar y comunitario. Las relaciones que establecen los educandos en los primeros años son fundamentales para el desarrollo de su seguridad, amor propio, autoestima y autonomía.
- h) Aprovechar todos los comportamientos en la relación de los infantes con el medio, para reflexionar al respecto y construir nuevos conocimientos que posibiliten su uso en beneficio colectivo.
- i) Saber cuáles comportamientos demuestran avances en el desarrollo y aprendizaje; observar la potenciación de los conocimientos, como un proceso para reconocer los logros al respecto de cada niña o niño y del grupo; variar las actividades a fin de que el niño que no ha alcanzado cierto aprendizaje lo logre de manera estimulante; registrar siempre qué se consiguió, qué alcanzó cada niña o niño, y preguntar a los niños y niñas cuando estén en posibilidades de contestar oralmente qué y cómo se aprendió; investigar cómo y de qué manera el infante y el grupo van construyendo representaciones sobre el mundo, así como formas de comunicarse y de aprender.

En la acción de la práctica educativa, las actividades, situaciones o secuencias didácticas suelen tener modificaciones en relación con lo planeado; de hecho, esto sucede casi siempre, debido a que cada niña, niño y grupo, con sus preguntas, respuestas, acciones, conductas e intereses particulares hacen que se modifiquen algunas cuestiones. De ahí la necesidad de saber observar y escuchar al grupo; de aprovechar las oportunidades que se presentan para crear e incorporar cambios de manera oportuna. Aun con estas modificaciones se conserva la estructura de las situaciones didácticas y la intención pedagógica.

Al desarrollar actividades, situaciones o secuencias didácticas, el docente fija su atención en el aprendizaje del niño. Se recomienda que, para el registro sistemático que lleve durante su práctica, observe el desarrollo de las actividades centrándose en aquel aprendizaje que intencionalmente tiene importancia primordial en la secuencia diseñada.

Cuando, al concluir el ciclo escolar, el docente realice la evaluación final de cada niña y niño, y el grupo en general, tomará en cuenta todas las evaluaciones anteriores, así como el diagnóstico inicial, y analizará los avances en el aprendizaje y en el desarrollo integral del educando, a través de la valoración del logro en los aprendizajes esperados, para lo cual, como ya se dijo, revisará el registro de los avances que realizó en el transcurso del ciclo escolar, así como la carpeta de evidencias individual y colectiva.

El registro de la evaluación final debe ser detallado, de tal manera que sirva como punto de partida para el trabajo del docente que dará continuidad al aprendizaje en el siguiente ciclo escolar. Estos registros deben darse a conocer a las madres, padres u otros agentes educativos, quienes podrán completarlos con sus comentarios.

La evaluación y el registro deben realizarse en las distintas formas de atención, es decir, en el trabajo grupal, en la atención individual de cada menor en su domicilio o en algún otro lugar, y en la labor con los agentes educativos comunitarios. Sólo así podrá contarse con una evaluación integral de los resultados y su impacto en el desarrollo y aprendizaje de los infantes.

El docente también evaluará su propia práctica educativa. Esto conlleva una reflexión autocrítica que posibilita la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para hacerlo es necesario consultar el registro diario de lo acontecido, pues identificar cómo ha sido la intervención pedagógica durante las actividades realizadas, quiénes y cómo participaron, qué reorientaciones se hicieron, qué factores intervinieron para favorecer su realización u obstaculizarla, qué sucesos no previstos acontecieron, ayudará al docente a evaluar su práctica, mejorarla y compartirla. Además le permitirá actuar metacognitivamente.

Es fundamental compartir con otros docentes las experiencias y conocimientos de la práctica educativa, a fin de generar aprendizajes colectivos y redes de docentes que se actualicen permanentemente respecto de la atención a la diversidad cultural y lingüística de las niñas y los niños.





Consideraciones generales

Como conclusión, se presentan algunas consideraciones generales que deben tomarse en cuenta durante la práctica educativa, para favorecer el aprendizaje y desarrollo de niñas y niños de cero a tres años:

- Permitir que los infantes hagan cosas por sí solos; dejarlos explorar con todos sus sentidos; que elijan, manipulen, transformen y combinen diversos materiales
- Darles oportunidad de que descubran las relaciones entre acciones, datos, objetos, conceptos, hechos, fenómenos y afectos, por experiencia directa o vicaria
- Estimularlos para que hablen de sus conocimientos, de lo que hacen y cómo lo llevan a cabo; volverlos conscientes de las relaciones que existen en el entorno
- Si necesitan ayuda, darles opciones; si desarrollan una acción repetitiva, ofrecerles alternativas para que seleccionen y elijan cómo hacer las tareas
- Propiciar un clima emocional positivo entre los participantes de las actividades que se desarrollan tanto en el Centro de Educación Inicial Indígena como en la familia. Un ambiente tranquilo, cálido y afectivo favorece el apego seguro y el proceso educativo, al mismo tiempo que ayuda a mantener un tono emocional e intelectual adecuado en los infantes, así como en las relaciones que ellos establecen
- Procurar que las actividades se realicen en un ambiente propicio, en el que se promueva el descubrimiento y la curiosidad por las cosas que forman parte de diferentes entornos; en el que se fomente la confianza necesaria para expresar y escuchar ideas y pensamientos; en el que se estimule la imaginación y la creatividad



- Responder a los infantes de acuerdo con su nivel de desarrollo y aprendizaje
- Utilizar la plática individual y grupal para desarrollar el lenguaje, fomentar la expresión de ideas, sentimientos e intenciones
- Reconocer y respetar el tiempo que los infantes permanecen concentrados en las actividades; éste puede variar dependiendo del desarrollo de la niña o niño, del interés y de las capacidades que muestren, así como de lo atractivo que resulten las actividades. Hay que estar al pendiente de sus manifestaciones de fatiga, a fin de no alterar su comportamiento o inhibir su deseo de participación
- Crear situaciones de aprendizaje intencionadas y sistemáticas; proporcionar materiales para que el infante construya conocimientos y los aplique en situaciones de la vida escolar y extraescolar, cotidianas e infrecuentes (emergencias)
- Cuidar que las actividades que se realicen tengan una significación afectiva para los niños; que se lleven a cabo en un nivel accesible a sus posibilidades de comprensión; la acción directa con y sobre los objetos es fundamental. También lo es la experiencia vicaria, es decir, aquello que los infantes aprenden a través de situaciones, acciones, emociones o sensaciones que se viven a través de otros. Si los educandos tienen un papel activo en lo intelectual, motriz y socio-afectivo durante el proceso de aprendizaje, la adquisición del conocimiento y el proceso mismo se dará de manera integrada
- Propiciar una comunicación afectiva con niñas y niños que estimule su deseo de expresión y comunicación. Esta tarea implica mostrarles afecto, brindarles apoyo, darles seguridad y atender sus necesidades. Es importante comunicarse con ellos en forma clara, precisa y apacible; utilizar adecuadamente los gestos, la mímica y los recursos expresivos del lenguaje en sus diversas manifestaciones, respetando las pautas culturales al respecto
- Favorecer el trabajo colectivo, pues el trabajo grupal implica planificar en conjunto, ponerse de acuerdo, distribuir tareas, tomar decisiones y desarrollar el lenguaje. Propiciar que niñas y niños tengan que compartir materiales. Prestarse ayuda y cooperar les permite conocer y practicar el respeto hacia el otro, así como divertirse al hacer cosas con un mismo objetivo. En el trabajo colectivo hay que considerar las particularidades de cada infante, ya que no todos están en las mismas posibilidades de realizar una actividad de la misma manera

- Propiciar también el trabajo individual, ya que con éste se promueve que los infantes sean capaces de resolver situaciones solos; de concentrarse, tomar riesgos por sí mismos y aceptar las consecuencias; de valorar sus logros a partir de su propio desarrollo; de afianzar su personalidad y sus relaciones
- Utilizar el juego como recurso por excelencia, pues a través de éste las niñas y los niños aprenden, descubren el mundo, desarrollan y conocen su cuerpo y sus sentidos; se conocen a sí mismos, dan curso a sus fantasías y expresan sus deseos, intereses e inquietudes. Mediante el juego representan y reinventan el mundo; desempeñan papeles diferentes; asimilan relaciones y comportamientos; desarrollan actitudes y practican valores; se apropian de las formas culturales de hacer, ser y actuar en el mundo. Conviene además favorecer el manejo de los conocimientos locales sobre el juego y los juguetes. El juego contribuye asimismo al desarrollo y reforzamiento de la estima y el amor propio, ya que a través de éste los educandos exponen sus emociones e ideas, aprenden a interactuar con los demás, disfrutan la vida
- Realizar, por medio del juego, actividades socializadoras, como hacer “la comidita”, acunar al bebé o curar a la muñeca. Se hace notar que en las comunidades indígenas niñas y niños realizan desde temprana edad parte de los procesos de las actividades cotidianas, como ayudar a transportar la semilla en pequeños costales, llevar a la hermanita menor con la vecina, ayudar a jalar la mula, echar agua al piso de tierra, hacer tortillas o colaborar en los quehaceres domésticos
- Dar al infante libertad en las prácticas lúdicas, dado que el juego es por sí mismo “la actividad” de la infancia. En el juego niñas y niños expresan con mayor libertad sus emociones, valores, intereses y necesidades, a la vez que resuelven situaciones conflictivas no conscientes y frustraciones propias de su edad. El juego puede utilizarse también como un recurso didáctico para lograr un aprendizaje y alcanzar propósitos específicos, si se desarrolla en un ambiente que estimule la creatividad y la iniciativa, propiciando que los infantes se esfuercen y pongan en acción sus potencialidades. En este sentido, los docentes deben utilizar diversos tipos de juego —individuales, colectivos, de cooperación y de roles, entre otros— con diferentes propósitos educativos

- Se ha comprobado que en todas las culturas y sociedades el juego es el medio por el cual los niños aprenden, se identifican con su grupo, se relacionan con los otros, experimentan lo estético. En las comunidades indígenas juego y trabajo se suelen vincular como parte esencial de la vida. Por ejemplo, en la sierra norte de Puebla, en la localidad de Cuetzalan, se practica el juego-danza del volador.⁴ No es extraño ver niños que asisten al centro de preescolar participando en las ceremonias, siguiendo las normas, portando orgullosos sus vestimentas y repitiendo un ritual ancestral: subirse al palo volador, amarrarse a la cruceta y lanzarse en el momento oportuno hacia los puntos cardinales, al ritmo de la música de flauta o tambor que toca otro niño desde las alturas. Juego, danza, prestigio de ser parte de un todo; éstas son las formas de enseñar y aprender propias de las comunidades originarias, donde los conocimientos se transmiten desde la infancia, de generación en generación
- En las comunidades indígenas la búsqueda de lo estético en los juguetes está ligada a lo simbólico. El juguete satisface la necesidad del infante y se incorpora a la comunidad. Las muñecas de trapo mazahuas y las maracas de los tének son un claro ejemplo de ello

Las consideraciones anteriores constituyen sólo unas cuantas recomendaciones; sin duda, cada docente puede compartir otras que sean producto de la experiencia y el conocimiento adquirido en la práctica educativa.

El presente marco curricular pone a disposición de los docentes una nueva forma de trabajar en los centros educativos comunitarios del nivel inicial. Por tanto, la Dirección General de Educación Indígena espera que, mediante el trabajo conjunto, se mejore la calidad educativa, en coordinación con instancias de salud, comunicaciones y transporte, pues la educación de la niñez indígena es tarea de todos.



⁴ El 30 de septiembre del 2009 esta manifestación fue declarada Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés).

Docente:

Tu trabajo es fundamental para incrementar la calidad de la Educación Inicial Indígena. Es muy importante que compartas tus experiencias, innovaciones y conocimientos; que uses las tecnologías para comunicarte, informarte y reflexionar sobre los materiales.

Este conjunto de fascículos es un apoyo para que contribuyas de manera decisiva en el mejor desarrollo y aprendizaje de las y los infantes, en su vida presente y futura. Para ello debes sentirte orgulloso de tu labor; debes hablar la lengua indígena de la comunidad que atiendes; debes asumirte como heredero privilegiado de las múltiples culturas ancestrales de México que han aportado mucho al mundo y que lo seguirán haciendo.

La Dirección General de Educación Indígena reconoce y aprecia el trabajo de los docentes que se esfuerzan por actualizarse de manera permanente; por aprender la lengua originaria de la localidad donde laboran; por fortalecer y proteger los derechos humanos, culturales y lingüísticos de la niñez.

Con el fin de editar otros materiales que, con tu ayuda, puedan identificarse como necesarios, envía tus comentarios y opiniones al equipo técnico de la DGEI mediante el sitio de Internet: www.educacioninicialindigena.mx.





Obras consultadas

Colomina, R., J. Onrubia y M. Rochera. “Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula”, en *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2. Madrid, Alianza Editorial, 2001.

Dirección General de Educación Indígena-Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico. *Los conceptos científicos de los niños a partir de diversas realidades contextuales. Un acercamiento que involucra la producción de textos de divulgación científica en lengua indígena* (documento interno). México, SEP-UNAM, 2008.

Ferreiro, Emilia. “El preescolar: entre la evaluación y la comprensión del desarrollo”, en *Cero en conducta*, no. 51, abril, México, 2005.

Gvitz, S. y M. Palamidessi. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, AIQUE, 2000.

López Calva, Martín. *Planeación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje*. México, Trillas, 2000.

Nemirovsky, Myriam. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. México, Paidós, 1999.

Morales Garza, Rosalinda. “Transformación Educativa y Gestión en la diversidad” en *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*. México, SEP, 2010.

Olvera Rosas, Alicia Xochitl. “Marco Curricular para atender la diversidad étnica” en *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*. México, SEP, 2010.

Marco curricular de la Educación Inicial Indígena.

Un campo de la diversidad.

Fascículo V. Planeación y práctica educativa.

Se imprimió en el mes de XXXXX de XXXX,
en los talleres XXXXXXXXXXXX, ubicados en
XXXXXXXX XXXXX No. XXX, colonia XXXXXXX, C.P. XXXXX,
tel. XXXX-XXXX • www.XXXXXXXXXX.com

En su composición se utilizaron tipos de la familia Eureka Sans.
Se imprimieron XXXXX ejemplares más sobrantes de reposición,
en papel cuché mate de 150 gramos los interiores y los forros
en cartulina sulfatada una cara de 14 puntos.

Marco curricular de la
Educación Inicial Indígena

Un campo de la diversidad

Marco curricular de la
Educación Inicial Indígena

Un campo de la diversidad

Fascículo V

Planeación y práctica educativa

COORDINACIÓN GENERAL
ROSALINDA MORALES GARZA

**COORDINACIÓN ACADÉMICA, IDEA
Y ELABORACIÓN**
Alicia Xochitl Olvera Rosas

COLABORACIÓN
Teresa Lanata Moletto

TEXTOS EN LENGUA NÁHUATL
Marcelino Hernández

ASISTENCIA TÉCNICA
Leticia Rivera Méndez
Rosa María Díaz Castañeda

LECTORA
Teresa Osojnik

COORDINACIÓN EDITORIAL
Raúl Uribe

CUIDADO DE LA EDICIÓN
Israel Calderón Velasco

CORRECCIÓN DE ESTILO
Alejandro Torrecillas

DISEÑO EDITORIAL
Marcela Muñoz Zaizar

FOTOGRAFÍA
Rodrigo Tolama Pavón (primera de forros, págs. 7, 8, 12,
14, 18, 27, 28, 30, 34, 37, 38, 40, 43, 44-45)
Eunice Adorno Martínez (pág. 10)
Juan Carlos Franco Toriz (pág. 22)

ASISTENCIA EDITORIAL
Martha Palma Cristóbal
Arturo Viramontes Gómez

Primera edición, 2010
Primera reimpresión, 2012
Segunda reimpresión, 2014

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2010
Argentina 28, Centro, 06020, México, D.F.

ISBN 978-607-7879-00-8 (Obra completa)
ISBN 978-607-7879-77-0

Impreso en México

Distribución gratuita, prohibida su venta
Se permite la reproducción parcial o total, siempre y cuando se cite la fuente.

AGRADECIMIENTOS

La Dirección General de Educación Indígena reconoce las aportaciones a este material de las y los maestros: Reyna Elizabeth Balam Martínez y Ofelia Isabel Cauich Uc (Campeche); Leonor Elena González Lavaderos, José Gutiérrez Rayón y Balbino Carrillo Basilio (Estado de México); Martina González Ramírez y Olga Ortigoza Salinas (Puebla); Martina de la Cruz Marcos y Virginia Pérez Martínez (Querétaro); José Antonio Gaxiola García (Sinaloa); Dulce Karina Morales Nebuay y Brenda Lemus Duarte (Sonora); Hileana Rodríguez Puc, Silvia Rosa Silva Ku, Santiago Arellano Tuz y Gertrudis Puch Yah (Yucatán). Asimismo se agradece a docentes, madres y padres de familia, niñas y niños que permitieron ser fotografiados en el desarrollo de las actividades escolares en los estados de Chiapas, Chihuahua, Hidalgo, Morelos, Puebla, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán. En particular se agradece a los centros de Educación Inicial Indígena *Xochikueponi* (Santa Cruz, Tlaxcala), *Maseultamachtlicali* (Hueyapan, Puebla), *María Josefa Ortiz de Domínguez* (Cuentepec, Morelos), *Josefa Ortiz de Domínguez* y *Manuel Palma Amaya* (Guachochi, Chihuahua) y *Margarita Maza de Juárez* (Ixmiquilpan, Hidalgo).





Presentación

Este fascículo aborda, en primer lugar, los pormenores de un componente medular del proceso educativo, que es la planeación, para asegurar su eficiencia, pertinencia y coherencia. Al respecto, se señalan las diversas acciones que deben realizarse antes de iniciar el ciclo escolar: el proyecto, el diagnóstico y el programa anual de trabajo. Asimismo se revisa el aspecto didáctico, visto como un instrumento que permite anticipar y precisar la práctica docente. Después se delinear las estrategias a desarrollar a partir de lo planeado. Por último, se exponen recomendaciones generales que pretenden ser de utilidad al personal docente, a fin de favorecer, en el desarrollo de las actividades, un ambiente propicio que estimule el trabajo de las y los infantes.



Índice

La planeación educativa	13
La acción de la práctica educativa	29
Consideraciones generales	39
Obras consultadas	46



La planeación educativa

El trabajo planeado, sistemático y dinámico fortalece y guía las acciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje; realizarlo coadyuva a garantizar la calidad del servicio. Por ello es necesario que cada docente y equipo técnico lo consideren como un elemento indispensable para organizar la intervención pedagógica. Al planear, se toman en cuenta las actividades que permiten alcanzar los aprendizajes esperados en el nivel inicial mediante la optimización del tiempo y los recursos, potenciando así la adquisición y manejo de conocimientos.

Cuando inician las actividades del ciclo escolar, el docente debe elaborar tres documentos importantes de planeación: **el proyecto educativo, el diagnóstico y el programa anual de trabajo**. El proyecto lo diseñará en conjunto con otros docentes, el equipo técnico y las figuras educativas de su localidad, a partir de la propuesta nacional general y los elementos pedagógicos que proporciona el presente marco curricular.

El proyecto educativo implica el planteamiento de:

- El tipo de centro de trabajo que se desea tener
- Las particularidades de la región y la localidad; qué lenguas se hablan, cómo y cuándo se usan; qué prácticas de crianza existen; qué conocimientos son significativos para la comunidad
- Los principales problemas que enfrenta el centro de trabajo
- El marco teórico general (cómo se concibe la diversidad, las relaciones entre las culturas y sociedades, el bilingüismo y la alfabetización en lenguas nacionales, las prácticas de crianza, la enseñanza y el aprendizaje, los enfoques, etcétera)



- Los propósitos que como Centro de Educación Inicial Indígena se desea alcanzar
- Las metas que el centro se fija para el término del ciclo escolar
- Las acciones que se desarrollarán para conseguir los propósitos; los responsables de su realización, los recursos que se necesitarán y el tiempo en que se llevarán a cabo
- Las actividades y formas de evaluación, las cuales deben quedar claramente definidas y explicitadas, ya que el proyecto tiene que ser evaluado de manera constante para conocer los avances y su impacto en el servicio educativo
- Los compromisos que cada involucrado asume para el mejoramiento de los procesos educativos y del centro. Las acciones acordadas se plantean con base en la orientación y organización de lo que se está dispuesto a hacer en colectivo, tanto docentes y directivos como equipos técnicos de apoyo, a fin de proporcionar una Educación Inicial Indígena acorde con las necesidades de las y los infantes que logre los objetivos propuestos. En esta tarea el docente tiene un papel decisivo, pues es el responsable de organizar los recursos con que se cuenta

El proyecto puede plantearse por centro de trabajo o incluir el total de los que existan en la zona de supervisión; de tal manera, las acciones por realizar tendrán un fin común, es decir, un sentido

compartido por toda la comunidad educativa. Por lo anterior, es necesario darlo a conocer a las familias de los educandos y también al resto de la población, para que aporten sus ideas.

El proyecto debe tener una visión de mediano plazo, es decir, de tres a cinco años, y revisarse anualmente para incorporar los cambios surgidos derivados del diagnóstico e incluir el programa anual de trabajo.

El diagnóstico educativo

Para brindar una atención acorde con las necesidades y características individuales y socioculturales de cada niña y niño que se va a atender, se requiere un diagnóstico, que es el proceso mediante el cual se obtiene y registra información relevante, necesaria y detallada, a través de la aplicación de diferentes instrumentos y técnicas.

El diagnóstico equivale a la evaluación inicial y consta de dos etapas:

- Recolección y registro de información
- Análisis e interpretación de la información

La recolección de información se efectúa durante las cuatro primeras semanas del ciclo escolar. Si hay dos docentes por centro, lo más recomendable es que el diagnóstico se lleve a cabo de manera conjunta, a fin de que haya vinculación y articulación de las acciones. Para lograr un diagnóstico integral se consideran los siguientes aspectos:

- La comunidad
- El niño o niña y su familia
- El centro educativo

En lo que se refiere a la comunidad, primero deberá obtenerse información sobre las características geográficas, socioeconómicas y culturales. Después recabar datos respecto de las principales actividades económicas, los servicios públicos e instituciones sociales con que se cuenta; las carencias, necesidades y condiciones de salud de la población (con énfasis en la alimentación y nutrición).

Las características culturales son las relativas a las lenguas que se hablan y dónde se usan (la indígena y el español en la escuela y en la casa; la indígena en los mercados, etcétera); los conocimientos de los pueblos indígenas (locales y/o de los grupos migrantes asentados temporal o permanentemente en el lugar); los saberes que la comunidad desea que el centro educativo transmita y siga construyendo; la cosmovisión de sus habitantes y las prácticas de crianza; los elementos distintivos de la población migrante (la lengua que habla, el ciclo agrícola, el tipo de migración, entre otros), así como la imagen que se tiene de la escuela y su importancia.

Mediante la aplicación de cuestionarios y entrevistas a los padres, deben obtenerse los datos personales básicos de los educandos: nombre, edad, sexo, estatura, peso; lugar de nacimiento; estado de salud; condiciones de nacimiento (parto vertical, problemas congénitos); esquema de vacunación; qué acostumbra comer; qué lengua hablan.

También se requiere saber quién los cuida (la madre, el padre, la abuela y/o los hermanos mayores), cómo está integrada su familia, cuál es su situación económica, qué lenguas se hablan en casa, qué edad tiene la madre (si es joven de 12 a 18 años¹ o de más edad), cuál es la actividad económica de los padres, dónde viven éstos (en la comunidad o alguno ha emigrado), si saben leer y escribir y cuál es su nivel de escolaridad. Además es importante conocer las expectativas de las familias acerca de lo que desean para las y los infantes y las razones por las que han decidido inscribirlos en el servicio de Educación Inicial Indígena.

A través de las actividades previamente diseñadas, el docente identificará el nivel de desarrollo físico, intelectual y socio-afectivo de niñas y niños, así como sus conocimientos y el uso que hace de ellos en relación con los cinco ámbitos (identidad personal, social, cultural y de género; lenguaje, comunicación y expresión estética; interacción con el mundo; pensamiento lógico-matemático y salud); registrará además la información de manera sistemática. Si fuera el caso, anotará también los problemas y carencias detectadas que deriven de necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, y solicitará mayores datos a la madre, padre o familiar cercano.²

No menos relevante es conocer la situación del centro educativo: número de docentes adscritos, cantidad y situación de los espacios para el trabajo tanto interiores como exteriores; identificar si éstos son o no adecuados, si reúnen las condiciones de seguridad básicas, si cuenta con los servicios de luz eléctrica y agua potable, si se cuenta con material didáctico, etcétera.

Si bien las entrevistas y cuestionarios son herramientas para obtener información, no corresponde a partir de éstas:

- Establecer juicios de valor
- Aprobar o desaprobar lo manifestado por el entrevistado
- Establecer diagnósticos clínicos

¹ Las madres jóvenes pueden ser beneficiarias del programa denominado Promajoven. Para obtener más información al respecto, debe consultarse la página web de la Dirección General de Educación Indígena <<http://basica.sep.gob.mx/dgei/>> o acudir a la respectiva Coordinación de Zona del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) o a las representaciones estatales del Instituto Nacional de la Mujeres (Inmujeres).

² En este sentido, el docente puede utilizar el segmento denominado "Pautas de desarrollo del infante de los cero a los tres años", incluido en el Fascículo III del presente marco curricular. También puede consultar los cuadros de aprendizajes esperados del Fascículo IV de esta misma colección editorial.

Es muy importante considerar la información como secreto profesional y sólo compartirla con docentes y personal especializado, cuando sea necesario proporcionar o recibir ayuda en la atención de los infantes.

Con toda la información recabada, en la quinta semana se inicia la segunda etapa, que se refiere básicamente al análisis e interpretación de los datos obtenidos. Esto permitirá al docente integrar un perfil con las características y nivel de desarrollo grupal e individual, así como determinar el grado de heterogeneidad del grupo, para identificar los elementos que posibiliten el trabajo en la diversidad.

Dicho análisis considera también aspectos como los que se ejemplifican a continuación: “la mayoría de los abuelos hablan la lengua indígena...”; “sólo hablan la lengua originaria algunas madres, padres, niñas y niños...”; “viven en contextos migrantes donde coinciden y se hablan varias lenguas”; “será importante que se revalore e impulse el uso ampliado de la lengua indígena y el español”.

Lo anterior llevará al docente a una búsqueda constante en el desarrollo de didácticas pertinentes; a usar la etnografía comunitaria y de aula; a capacitarse y formarse continuamente; todo ello con el propósito de mejorar sus aprendizajes sobre la cultura local, la lengua indígena, el bilingüismo y la alfabetización en lenguas nacionales, así como acrecentar sus competencias profesionales en el manejo de éstas. De esa manera identificará con claridad cuál es el punto de partida y hacia dónde se quiere encaminar el proceso educativo.

El docente analizará también la información registrada sobre el centro educativo y la incorporará al programa anual de trabajo; si fuera necesario, coadyuvará en las labores de gestión para la obtención de los apoyos materiales y humanos requeridos.

Al término de este proceso, el docente, de manera reflexiva y crítica, tiene que confrontar sus capacidades personales y profesionales con las necesidades del servicio educativo. Esto le permitirá definir un plan de autoformación que potencie sus conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales.

Dicho plan implicará el trabajo colegiado y dentro de comunidades de aprendizaje —con otros docentes, con expertos en los conocimientos locales y con madres y padres, por ejemplo—, para afrontar en las mejores condiciones el reto educativo.

Una vez analizada toda la información, es conveniente elaborar e integrar una carpeta por cada infante. A lo largo del ciclo escolar se irán adicionando constantemente los datos que se obtengan en torno al avance de niñas y niños, las familias, la comunidad y las acciones educativas y de gestión escolar.

Si se realiza todo lo anterior, se contará con la información necesaria para que la planeación sea acorde con el desarrollo y nivel de aprendizaje de niñas y niños. Los resultados del diagnóstico se utilizarán



como punto de partida para las subsecuentes evaluaciones del proyecto. Si bien es fundamental su uso durante los dos primeros meses del ciclo escolar, se le seguirá revisando de manera continua, pues se trata de un documento básico de organización educativa.

El programa anual de trabajo

En la sexta semana el docente procederá a elaborar el programa anual de trabajo, instrumento que le permitirá planear y organizar el conjunto de actividades que habrá de realizar en el próximo ciclo escolar. Es entonces un medio para mejorar la calidad educativa cuyo eje es el logro de los propósitos del centro. Incluye aspectos académicos, administrativos y financieros.

El programa anual de trabajo jerarquiza los propósitos educativos; define las formas de atención; especifica las metodologías innovadoras de enseñanza; describe de manera puntual los aprendizajes esperados en cada periodo (mensual, bimestral) y los conocimientos que se pretende potenciar a través de su aplicación, manejo y transferencia a situaciones cotidianas. Asimismo hace explícitas las actividades con las que se fortalecerá tal desarrollo; define responsabilidades; establece los tiempos y recursos didácticos, administrativos y financieros con que se cuenta. De igual manera, especifica la forma en que se evaluarán los avances de los infantes y los resultados generales del programa. En última instancia, constituye la base para la elaboración de los informes técnicos.

Como se observa, el proyecto, el diagnóstico y el programa anual de trabajo se elaboran desde la primera semana del ciclo escolar y se culminan en la séptima, aunque habrán de revisarse y ajustarse de manera permanente. Estos tres documentos serán útiles para que el docente realice las planeaciones didácticas a lo largo del ciclo escolar. En casos justificados se puede optar por desarrollar sólo el proyecto o el programa anual de trabajo. Lo importante es contar con toda la información que ambos instrumentos proveen.

La planeación didáctica

La planeación didáctica es un acto anticipado que precisa la intencionalidad de la acción educativa y prevé las condiciones requeridas para alcanzar los propósitos definidos. Es una herramienta flexible que admite variaciones durante su concreción, de acuerdo con el comportamiento del grupo, por lo que es recomendable una mirada crítica por parte del docente sobre lo que allí ocurre, aprovechando la riqueza de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, la planeación didáctica incluye la elaboración de las secuencias didácticas tal como lo indica Nemirovsky: “la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizadas en momentos sucesivos”.

Varios son los aspectos que han de considerarse al realizar la planeación de las situaciones didácticas: las necesidades individuales y colectivas de niñas y niños; los propósitos específicos que éstos quieren alcanzar; los aprendizajes esperados; los conocimientos que se busca lograr, desarrollar y potenciar a partir del manejo de distintos y múltiples aprendizajes; las actividades por realizar; el tipo de atención que se brindará mientras se efectúan las actividades; el tiempo que requiere una actividad, la situación o secuencia didáctica; los recursos materiales y humanos necesarios para el cumplimiento de los propósitos; el registro de avances que realizará el docente de manera continua en cada sesión y a lo largo de todo el proceso educativo; por último, la evaluación.

En seguida se desarrollan los aspectos particulares a considerar:

- *Los conocimientos locales.* Para realizar la planeación didáctica es necesario saber cómo educan los pobladores a sus hijas e hijos. Por ejemplo, si para ellos el silencio es una reverencia más que un signo de desconocimiento, esta actitud tiene que respetarse como tal en los momentos que lo ameriten; si los cantos en lengua originaria son suaves y susurrados, deberán realizarse del mismo modo; si el portar un ojo de venado “aleja los malos espíritus” que enferman a niñas y niños, deberá respetarse su uso. En este aspecto también se incluyen las formas valoradas en las comunidades indígenas de abordar los conocimientos y utilizarlos, las cuales se considera importante preservar.
- *Los conocimientos y los ámbitos.* El docente puede elegir conocimientos que se vinculen con un ámbito o seleccionar otros que se relacionen con varios ámbitos; el segundo caso se presentará sobre todo en el diseño de proyectos didácticos que abarquen varias sesiones e incluyan distintas situaciones (o una secuencia compleja), preferentemente dirigidas a niñas y niños de entre dos y tres años. Para los infantes de menor edad se recomienda la aplicación de secuencias más sencillas en las que se incorpore el manejo de saberes de un solo ámbito.

- *La organización clara, congruente y lógica de las secuencias didácticas.* Para organizar las actividades, el docente requiere poner en práctica sus conocimientos sobre los aprendizajes esperados en niñas y niños de cero a tres años; en torno a qué conocimientos se han de construir y cómo se potenciarán; a qué se refieren las competencias; cuáles son los ámbitos y la caracterización del aprendizaje; cómo es el desarrollo infantil; cuáles son las prácticas de crianza y los conocimientos locales. Todo esto con el fin de organizar los conocimientos dentro de las actividades, dándoles congruencia y aplicando la creatividad para hacer las variaciones pertinentes al repetir el trabajo sobre el manejo de algún concepto, hecho, dato, principio; destreza; habilidad, actitud y valor, puesto que se sabe que se requiere de varias sesiones para aprender algo, y que la adquisición de los conocimientos, su uso y transferencia son parte de un proceso.

Vincular conocimientos de diferentes ámbitos tiene que hacerse de manera pertinente y con sentido, considerando el aprendizaje esperado en niñas y niños.

Las secuencias didácticas que se centran en el desarrollo de un solo conocimiento y su manejo específico, como lo expresan Colomina, Onrubia y Rochera, son “un proceso completo de enseñanza y aprendizaje en miniatura, es decir, como el proceso mínimo de enseñanza y aprendizaje que incluye todos los componentes propios de ese proceso (desde objetivos y contenidos propios hasta actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje y de evaluación)”. Por tanto, son igual de importantes que otras más complejas.

Al proceso de elaborar actividades, situaciones o secuencias didácticas se le llama desarrollo curricular. Al hacerlo se toma en cuenta la propuesta nacional general, el marco curricular, las planeaciones generales y el diagnóstico; este proceso implica también la acción de la práctica educativa.



- *La participación de madres y padres de familia.* Ésta será considerada en las actividades que se diseñen, pues es una fuente trascendental para reconocer cuáles son los conocimientos que consideran importantes de preservar en su cultura y en qué forma se pueden abordar y utilizar.

Para lograr la participación de madres y padres en las actividades de planeación es necesario sensibilizarlos y proporcionarles información respecto de la importancia que ésta tiene y su impacto en los avances y logros de niñas y niños. En este nivel el involucrarlos representa una gran oportunidad para revitalizar el uso de su lengua, al enseñarla a sus hijos e hijas a través del lenguaje oral y, si es el caso, el escrito. También hay que hacerles saber que la construcción que hacen los infantes acerca de las concepciones sobre la lectura y la escritura comienza antes de su ingreso al nivel preescolar.

- *Las actividades en espacios al aire libre.* Realizar actividades educativas en el campo, un río, la cancha de basquetbol y el tianguis favorece la interacción de niñas y niños con los elementos de

su medio *natura*-sociocultural, por lo cual tienen que ser incluidas en las secuencias didácticas. Se debe contar para ello con la autorización y participación de madres, padres y demás agentes educativos comunitarios.

- *Los materiales didácticos.* Es importante hacer un uso adecuado de los materiales con que se cuenta en cada centro, adquiridos con recursos destinados por la DGEI o con otros financiamientos, donados o creados por las mesas técnicas, los docentes y la comunidad. Emplearlos de manera propicia significa que para el diseño de las situaciones de aprendizaje el docente tiene que pensar en su uso educativo. La utilización de una gran variedad de materiales permitirá al docente trabajar con los infantes de modo colectivo e individual. Los elementos que existen en el medio se pueden usar para crear libros de tela, sonajas de palma, cestos de diversos tamaños, secuencias de historietas en tela bordadas o dibujadas por las madres, pelotas hechas de estambre tejido y relleno de semillas o plumas de pájaro para hacer plumeros. Los ejemplos mencionados derivan de la experiencia y creatividad de docentes que atienden población indígena.
- *La forma de evaluar y registrar los avances.* Ésta tendrá que ser explicitada en cada actividad, situación o secuencia didáctica. Las evaluaciones servirán para reconocer el avance en los aprendizajes de los niños; informarles permanentemente a las madres, padres y tutores sobre los adelantos de sus hijos e hijas, a fin de que puedan apoyar las acciones de estimulación y motivación de su desarrollo; ajustar las acciones educativas del docente; detectar situaciones de riesgo físico, social y psicológico en los educandos.

Los docentes proponen y diseñan instrumentos de evaluación para reconocer los avances de los infantes en la adquisición de los aprendizajes esperados y, por tanto, de los conocimientos y competencias, con el objetivo de contar con un registro de información detallado y oportuno tanto en lo individual como en lo colectivo.

Trabajar potenciando los conocimientos en el manejo en situaciones particulares, implica un cambio en la forma de evaluar. Ello genera cierta complejidad, ya que el uso de los conocimientos se observa durante la actuación (o desempeño) del niño en los planos físico, socio-afectivo e intelectual; es decir, la expresión de su capacidad para llevar a cabo una actividad significativa para sí mismo, su vida sociocultural, afectiva e intelectual en diferentes contextos, y en la que se manifiestan los procesos y resultados de sus aprendizajes.

Observar esta actuación es relevante en la medida que refleja, por una parte, los conocimientos aprendidos y construidos para resolver problemas diversos originados en el entorno sociocultural del infante, así como la manera en que éstos manejan sus recursos intelectuales, sociales,

culturales, afectivos y físicos; por otra, marca el camino que niñas y niños van recorriendo en tal construcción y en el desarrollo de competencias.

El enfoque orientado a potenciar conocimientos y su manejo no utiliza la evaluación sólo para calificar los aprendizajes logrados, sino principalmente para retroalimentarlos a partir de los avances que se identifican en el proceso de construcción de cualquier conocimiento y su uso.

Es igualmente relevante observar tanto la construcción del conocimiento como su utilización y transferencia en situaciones cotidianas. En esto juegan un papel fundamental los indicadores de desarrollo del aprendizaje, que son “señales” que describen en forma ordenada y gradual el avance de la construcción y manejo de los conocimientos con el paso del tiempo.

Los indicadores permiten observar continuamente el progreso de niñas y niños en el desarrollo del proceso de aprendizaje, además de precisar cuánto más se puede avanzar en el mismo. Esta descripción no es exclusiva o definitiva, ya que los contextos o entornos, las circunstancias y los conocimientos mismos fortalecidos a partir de su manejo intervendrán en la actuación.

Además, los indicadores de desarrollo del aprendizaje guían la labor del maestro, pues el observar la realización de las actividades le ayudará a reflexionar acerca de cómo retroalimentarlas y fortalecerlas; de ese modo, se parte de considerar el enfoque centrado en las posibilidades del desarrollo y construcción de conocimientos para utilizarlos en situaciones concretas mediante un conjunto de capacidades. Los indicadores sirven también como referentes que permiten valorar el propio desempeño docente.

Trabajar con indicadores no significa centrar las acciones de la práctica educativa en la valoración. Ello sería un error, pues, por el contrario, son solamente una orientación que conducirá hacia el diseño de actividades pertinentes para que niñas y niños se encaminen al desarrollo de los conocimientos. Esto constituye un proceso continuo que depende de la complejidad de las situaciones en las que los conocimientos se tienen que poner en práctica. Hay logros que deben



manifestarse en determinado periodo y cuando eso sucede deben buscarse nuevas metas que conlleven nuevos conocimientos y competencias o un nivel de uso más complejo.

Utilizar indicadores de desarrollo del aprendizaje tampoco implica fragmentar los conocimientos, sino diseñar las actividades para lograr que el niño pueda conocer, hacer y adoptar una postura ante algo (conceptos, procedimientos, hechos, fenómenos, emociones, relaciones sociales, etcétera), ya que esto le permitirá asumir una identidad y convivir con los demás.

En el proceso de construcción y manejo de conocimientos se pueden identificar las siguientes formas de comportamiento, que pueden ocurrir en secuencia o de manera simultánea, dependiendo del avance en el desarrollo y aprendizaje de cada infante:

- *Receptiva*, en la que el niño imita, copia o repite lo que otros hacen
- *Productiva*; evidencia cuando niñas y niños ejecutan una actividad (física y/o intelectual) por ellos mismos, sin necesidad de un ejemplo o el apoyo de otros
- *Creativa*, cuando hay una comprensión plena del proceso por medio del cual se realiza la actividad, así como una valoración del propio infante sobre su capacidad para realizarla; pero sobre todo la aplicación y transferencia de conocimientos a diferentes situaciones y con diferentes intenciones. Esta fase se puede observar cuando la niña o el niño maneja diversas estrategias en la resolución de un problema

Para obtener muestras de la construcción y uso de conocimientos por parte del educando, es recomendable que el docente, en el transcurso del ciclo escolar, integre una carpeta con evidencias de la actuación de éstos, como dibujos, pinturas, collages, amates, intentos de escritura, recortes, entre otras. Existen otras evidencias, por ejemplo, frases orales que demuestran un avance en el lenguaje, pequeños cuentos actuados, tentativas de lectura, repetición oral de la serie numérica, trabajos de moldeado en barro, masa o plastilina u otras manifestaciones que, por sus características, pueden registrarse, de ser posible, en algún medio de audio, video o fotografía y que han de ser guardados como parte de las evidencias.

Todas esas evidencias deben ser analizadas por el docente para reconocer logros o problemas en el desarrollo de los infantes. Por eso es necesario llevar un registro escrito y/o grabado de las observaciones acerca de los avances que van presentando los niños, explicitando los diversos aspectos que han incidido en éste; por ejemplo si es producto de las actividades realizadas en el aula o ha sido influido por la participación de las madres, padres u otros adultos o infantes cercanos al niño o niña, en la casa o el mismo centro.

En resumen, al observar las actividades con fines de evaluación de los aprendizajes logrados, se consideran elementos como los siguientes:

- Los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que se espera manejen niños y niñas, en el desarrollo de las actividades (por ejemplo: avisa cuando quiere ir al baño; controla los esfínteres, se siente incómodo si se moja, ubica dónde está el baño, sabe decir con una palabra-frase o frase que quiere ir. Repite la serie oral del uno al 10 cuando trabaja con fichas; reconoce el ritmo de la secuencia; dice los números-palabra. Busca un juguete debajo de la cobija, reconoce el objeto, mira que alguien lo esconde, se desplaza gateando hasta donde está el objeto escondido, tira con suficiente fuerza de la cobija para encontrarlo, etcétera)
- La metacognición o sentido de que se conocen y usan los conocimientos, es decir, si los infantes se sienten o se saben conocedores y competentes de algo, para lo cual es necesario que el docente, a lo largo de todo el ciclo escolar, reconozca sus avances, los oriente para que ellos mismos aprendan a reconocerlos y los estimule a resolver nuevos retos. Por ejemplo: “qué bien, vamos a aplaudir juntos porque lo lograste”; “¡Juanito, ya encontraste el juguete que escondimos!”; “¡qué bueno, ya te lavas las manos tú solo!”; “¡ya sabes cuál es el color rojo!”
- Las evidencias de su actuación, como los productos o resultados que se manifiestan en la práctica y que permiten inferir si el aprendizaje fue logrado o en qué fase del desarrollo del mismo se encuentra el infante. Por ejemplo, un dibujo de la figura humana; un cordón con cinco tapas de refresco perforadas elaborado por la niña o niño; una foto del infante regando las plantas; la grabación de una canción
- Los indicadores de desarrollo del aprendizaje en la adquisición de conocimientos y su manejo integrado constituyen una descripción del proceso que siguen los educandos. Los indicadores se evidencian en las formas de comportamiento a lo largo de la adquisición, manejo y transferencia de conocimientos en situaciones cotidianas (y en las infrecuentes)





La acción de la práctica educativa

La práctica educativa es el conjunto de acciones que realiza el docente cuando pone en uso lo planeado; se constituye por:

A) Apertura:

- *Preparación del trabajo en el aula.* Implica tener listos los materiales, los espacios requeridos para realizar las actividades, la organización de niñas y niños y algún requerimiento especial por parte de los padres, como por ejemplo una solicitud de material reciclable, hojas de plantas o de árboles
- *Planteamiento inicial del problema por el docente.* Se refiere a la identificación de las acciones de los infantes y las formas de comenzar a confrontarlas, desarrollarlas y fortalecerlas, a través de otras actividades que impliquen el ensayo y el error, la construcción de hipótesis, la manifestación de condiciones físicas y socio-afectivas, que coadyuven a lograr los aprendizajes. Ejemplos: a) Cuando los niños pequeños juegan con la sonaja, observar qué movimientos hacen. b) Cuando el docente dice a los educandos: “Jugaremos a que somos animales del campo. ¿Qué quieres ser, Luciano? Tú serás un sapo, ¿estás de acuerdo?; ¿qué otros animales hay? A ver, ¿cómo camina el sapo?, ¿cómo lo hace el burro?; ¿cómo maúlla un gato cuando tiene hambre?, ¿qué sonido hace una paloma?”³ En lengua náhuatl sería:

Uelis mochiuas:

a) Kema pilkonemey mauiltiaj ika ayakaxtli, xijtlachili kenijkatsa kiolinia ayakaxtli uan nojkia iniatij. b) Kema tlamaxtijketl kipeualtia ika: “Namak nochi titekuanimej”. ¿Ta Luciano tlen

³ Se diferencia con a) y b) la secuencia de dos ejemplos; a) corresponde a lo que serían actividades para trabajar con un niño de cero a seis meses; b) para trabajar con uno de tres años.



tlakuajketl tijneki timochiuas? Ta tielis se kueyatl, ¿kena, tijneki? ¿Tlen sekinoj tlakuajkemej istokej). Nama ¿Kenijkatsa nejnemi se kueyatl, se burro?, ¿tlajke kichiua se misto kema mayana?, ¿kenijkatsa kuika se tejuilotl?

B) Continuidad:

- *Planteamiento de retos y/o interrogantes*, los cuales deberán ser resueltos por niñas y niños para ir avanzando en el logro de aprendizajes. Ejemplos: a) Esconder la sonaja debajo de la cobija en presencia del niño para que intente buscarla; observar qué hace y qué movimientos realiza. b) Hacerles nuevas preguntas a partir de sus respuestas anteriores: “Dijiste que unos eran grandes y otros chicos, ¿cuáles son chicos, cuáles grandes?; ¿cuáles vuelan? ¿Por qué las palomas pueden volar?; ¿por qué las vacas no? ¿En qué se parecen una paloma y un murciélago?; ¿en qué se diferencian?”. En náhuatl:

Uelis mochiuas:

a) Xijtlaati se ayakxtili tlakentsalaj kema pilkonetsi kitlachiliktos uan teipa xijkauili ma kiteemo; xijtlachili tlajke kichiua, kenijkatsa youi. b) Sekinoj tlatsintokilistli xijchiua tlen iniuantij mitsilijtokej: Tikijtok istokej sekij ueueyij uan sekinoj piltsiltsikej tekuanimej. ¿Katliuantij tlen ueyikej? ¿Katliuantij piltsiltsitsij?, ¿tlen patlanij?, ¿kenke ne teuilomej uelij patlanij?, ¿kenke ne uakaxmej axuelij?, ¿chiisansé ne tejuilotl uan ne tsotso?, uan sekinoj.

- *Uso de conocimientos*. Análisis, reflexión, comparación, confrontación y generalización de la información. Ejemplos: a) buscar una sonaja y hacer ruido; buscar otro objeto y moverlo como sonaja; volver a tomar la sonaja y hacer ruido; de nuevo tomar el otro objeto y repetir el movimiento. b) Al preguntar si los animales que vuelan emiten algún sonido e indicar cuáles son, señalar uno o dos de ellos. Al jugar a imitar animales que vuelan, mediante sonidos diversos, se hace: “zzzz, uiauiac, cucu, kualikuali”, etcétera. Al preguntar si al mover sus alas los animales hacen algún sonido, ¿cuál?, ¿por qué?
- *Preguntas orientadoras*. Ejemplos: a) Hacer sonar la sonaja sin que la vea el niño y preguntarle: “¿dónde está la sonaja?”, observar si identifica de dónde proviene el sonido; b) preguntar: “¿todos los animales que vuelan comen lo mismo?; ¿cómo lo sabes?” En lengua náhuatl:

a) Xijuiuixo ayakxtili uan amo ma kiita pilkonetsi, xijtlatsintokili: ¿kanij eltok ayakxtili? teipa xijtlachili tla kiixtemoa kanij mokaki nopa ayakxtili. b) ¿Nochi tlen tlakuajkemej tlen patlanij san se tlamantli kikuaj? ¿Kenijkatsa tikmatijki?

- *Utilización de diversos registros para avanzar en el desarrollo y aprendizaje.* a) El docente puede hacer el registro de los sonidos que emite el niño. b) Muestra una lámina con diversos animales con el fin de que los educandos pongan un sello o peguen un papel en la imagen de aquellos que vuelan
- *Construcción de explicaciones por parte de niñas y niños (verbalizadas o no).* Ejemplos: a) Cuando el infante mueve la cobija para encontrar la sonaja; b) cuando expresa que los animales pueden volar porque hay aire o porque tienen alas

C) Reconstrucción de lo aprendido:

- *Revisión del cambio de respuestas.* Ejemplos: a) Cuando el niño encuentra la sonaja debajo de la sábana, detrás de un cubo o dentro de una caja; b) cuando imita más sonidos de animales, argumenta con diferentes elementos o clasifica en más de una forma los animales
- *Explicitar lo sucedido (para niños que hablan).* b) El maestro puede seleccionar un alumno y dialogar con él: “Comentaste que los pájaros vuelan porque son chicos y tienen alas, ¿sigues pensando lo mismo?; ¿por qué?; ¿qué pasó?; ¿qué te hizo cambiar de idea? En lengua náhuatl:

b) Tlamaxtíjketl uelis kitlatsintokilis se pilkonetsi uan kijlamikilis: “ta tikíjtok ne totomej patlanij pampa kuextikej uan kipiaj ineltlapatl, ¿kenke nama aijkanak ijkia timoyolouia?”

La secuencia de acciones es una forma de ordenar las actividades de aprendizaje, aunque los conocimientos que manejan niñas y niños están presentes desde la consecuencia que tenga en ellos el planteamiento

inicial del problema hasta la explicitación de lo sucedido. En el punto B), Continuidad, los aspectos que lo integran suelen estar articulados; en la presentación que se hace de ellos, se separaron para que el docente los advierta y al hacer sus secuencias de actividades pueda desarrollarlos articuladamente.

Durante la práctica educativa ocurren los procesos de aprendizaje y enseñanza en los que interactúan fundamentalmente cuatro elementos:

- Las niñas y los niños que están aprendiendo y que cuentan con conocimientos, capacidades y formas de actuar adquiridos en las prácticas de crianza familiares y locales, así como en el mismo centro educativo
- Los propósitos de la formación educativa en el nivel inicial
- Los aprendizajes esperados, es decir, aquellos conocimientos y competencias que se desea alcanzar, con el fin de apoyar el desarrollo y aprendizaje de los infantes para la construcción, adquisición, uso, generación y transferencia de otros conocimientos; éstos se integran en secuencias didácticas, que son justamente la forma en que el docente organiza los conocimientos a desarrollar mediante actividades que permitan a niñas y niños resolver problemas diversos
- El docente de Educación Inicial Indígena, quien orienta, media y desarrolla el diseño curricular a través de secuencias didácticas conformadas en proyectos, unidades o módulos, para lo cual cuenta con los agentes educativos comunitarios, quienes lo apoyan en los procesos de aprendizaje y enseñanza



La organización y ejecución de la práctica educativa implica los siguientes retos para el docente:

a) La puesta en acción de sus habilidades profesionales para motivar, estimular y atender educativamente a todos y cada uno de los infantes, lo que significa manejar conocimientos sobre el desarrollo y aprendizaje de niñas y niños de este rango de edad, así como reconocer los ritmos individuales para detectar fortalezas y/o dificultades en el desarrollo de sus capacidades. Esto significa saber que los educandos de cero a tres meses son diferentes de los de cinco a seis meses, y que los de dos años lo son respecto de los de uno y tres; ser consciente de que en esta etapa de desarrollo y maduración cada mes de vida acumulado representa importantes progresos. Por tanto, el docente tiene que usar sus conocimientos y habilidades para romper con prácticas educativas homogeneizadoras.

b) Ser competente en manejar las ideas previas de los infantes y sus aprendizajes diarios. No basta con preguntar o citar; por ejemplo, si conocen cuáles animales hay en la comunidad y cuando los niños los mencionen el docente se limite a decir “¡muy bien!” o a hacer un listado con los nombres que le dieron. Es necesario retar al niño con preguntas que permitan explorar más sobre el conocimiento. Por ejemplo:

“¿Alguno tiene un caballo al cual le hayan puesto nombre?
¿Qué movimientos hace un caballo? ¿En qué tareas utilizamos el caballo? ¿Creen que en otros lugares haya animales diferentes a los que ustedes mencionaron?; ¿por qué? ¿Creen que los animales se enferman?, ¿cómo saben?” En náhuatl:

“¿Akajya tlen inmouantij kipia se kauayo ika se tokajyotl?
¿Kenijkatsa molinia se kauayo? ¿Tlen tekittl kichiuu kauayo?
¿Inmouantij inmoyolouiaj tla nojkia istokej sekinoj tlapixalmej ne sejkanok? ¿kenke? ¿inmouantij inmoyolouia tla no mokokouaj tlapiyalmej? ¿Kenijkatsa inkimatij?

El docente debe ser creativo. Con niñas y niños que aún no hablan también puede manejar las ideas previas y aprendizajes diarios del niño, de acuerdo con su nivel de desarrollo. Por ejemplo, si el infante tira la sonaja, el docente debe preguntarse: ¿espera el niño o no un efecto?; ¿qué hará después?; ¿cómo puedo hacerle saber dónde quedó la sonaja al soltarla?

Las ideas previas de niñas y niños revelan cómo están construyendo los conocimientos. Aprender a detectarlas requiere del docente una gran capacidad de observación para seguir el pensamiento del infante. Es una tarea difícil, pero definitivamente necesaria para lograr un resultado de excelencia en el trabajo.

- c) Saber usar la cultura y lengua originaria de la localidad; interesarse por conocerlas. Si no maneja la lengua, puede incorporar a los hablantes de la comunidad en actividades que impliquen que niñas y niños escuchen los sonidos propios de ésta y la forma en que se organizan las palabras al hablar. Por ejemplo, convocar a los jóvenes de la comunidad, de la primaria y telesecundaria, a representar un cuento en su lengua indígena; pedir a una mamá que cante una canción en su lengua; solicitar a los abuelos que narren el mito de origen de la localidad o que les enseñen a enredar el hilo para bordar. También puede aprender la lengua indígena comenzando por hacer uso del vocabulario y expresiones comunes, dejándose enseñar por la comunidad.
- d) Identificar los conocimientos locales que niñas y niños utilizan en los trabajos dentro del aula, ya que los infantes se comportan de acuerdo con la cultura a la que pertenecen. Por ejemplo, hablar mucho o ser callado; bajar la mirada al escuchar, en señal de escucha respetuosa, o fijar los ojos en el interlocutor como señal de respeto; advertir si el infante pide comer quelites o frijoles; si platica de sus ropas, que tradicionalmente están hechas por la madre en el telar; si relata que las niñas van por la leña con sus madres y los niños van con sus padres a cargar el agua; o si dicen que las niñas ayudan a echar las tortillas y los niños echan las semillas a la tierra. Las manifestaciones anteriores son formas culturales vinculadas al género desde sus pautas, que no transgreden los derechos humanos ni la condición individual. El docente tiene que valorar esto en positivo, pues es parte de la cultura y por tanto debe ser respetuoso al respecto. De igual manera, en el trabajo con los más pequeños en sus casas, hay que observar si se les deja o no extender el tiempo de llanto al pedir alimento; si cargarlos es un signo de atención primaria y si al arrullarlos en el rebozo, la cuna o hamaca se les canta, entre otros aspectos.
- e) Tiene que saber incorporar los conocimientos de la cultura local que los familiares, tutores u otros adultos le indican o que él mismo propone como parte de los contenidos educativos del centro. Las prácticas de crianza son parte de ello, pues contienen las formas culturalmente aceptadas de cuidar y educar a las niñas y los niños, según el lugar al que pertenecen. Por medio de ellas aprenden su idioma, los valores sociales y las maneras de actuar, representar y relacionarse con el mundo, por lo que el docente, en el desarrollo de su práctica, tendrá que manejarlas.

- f) Promover distintos tipos de interacción: niña consigo misma o niño-consigo mismo; niña o niño-adulto; niña o niño-medio *natura*-sociocultural; niña-niña, niño-niño y niña-niño, a través de las diferentes actividades propuestas por el docente, la comunidad o los infantes mismos, protegiendo siempre sus derechos y educándolos en los deberes y el respeto a los otros.
- g) Estar atento a las formas de interacción socio-afectivas de manera permanente. Los cambios de humor de la niña o del niño consigo mismo y con los otros; observar las maneras de interactuar entre las y los infantes al prestarse los materiales; identificar cómo se relacionan las niñas con los niños, si se respetan al actuar. Todo ello mediante la realización de actividades sistemáticas e intencionadas que pongan en contacto directo a las y los pequeños con su mundo *natura*-sociocultural. Así el docente podrá ser oportuno en el trato requerido y enriquecerá las interacciones que se producen en el ambiente familiar y comunitario. Las relaciones que establecen los educandos en los primeros años son fundamentales para el desarrollo de su seguridad, amor propio, autoestima y autonomía.
- h) Aprovechar todos los comportamientos en la relación de los infantes con el medio, para reflexionar al respecto y construir nuevos conocimientos que posibiliten su uso en beneficio colectivo.
- i) Saber cuáles comportamientos demuestran avances en el desarrollo y aprendizaje; observar la potenciación de los conocimientos, como un proceso para reconocer los logros al respecto de cada niña o niño y del grupo; variar las actividades a fin de que el niño que no ha alcanzado cierto aprendizaje lo logre de manera estimulante; registrar siempre qué se consiguió, qué alcanzó cada niña o niño, y preguntar a los niños y niñas cuando estén en posibilidades de contestar oralmente qué y cómo se aprendió; investigar cómo y de qué manera el infante y el grupo van construyendo representaciones sobre el mundo, así como formas de comunicarse y de aprender.

En la acción de la práctica educativa, las actividades, situaciones o secuencias didácticas suelen tener modificaciones en relación con lo planeado; de hecho, esto sucede casi siempre, debido a que cada niña, niño y grupo, con sus preguntas, respuestas, acciones, conductas e intereses particulares hacen que se modifiquen algunas cuestiones. De ahí la necesidad de saber observar y escuchar al grupo; de aprovechar las oportunidades que se presentan para crear e incorporar cambios de manera oportuna. Aun con estas modificaciones se conserva la estructura de las situaciones didácticas y la intención pedagógica.

Al desarrollar actividades, situaciones o secuencias didácticas, el docente fija su atención en el aprendizaje del niño. Se recomienda que, para el registro sistemático que lleve durante su práctica, observe el desarrollo de las actividades centrándose en aquel aprendizaje que intencionalmente tiene importancia primordial en la secuencia diseñada.

Cuando, al concluir el ciclo escolar, el docente realice la evaluación final de cada niña y niño, y el grupo en general, tomará en cuenta todas las evaluaciones anteriores, así como el diagnóstico inicial, y analizará los avances en el aprendizaje y en el desarrollo integral del educando, a través de la valoración del logro en los aprendizajes esperados, para lo cual, como ya se dijo, revisará el registro de los avances que realizó en el transcurso del ciclo escolar, así como la carpeta de evidencias individual y colectiva.

El registro de la evaluación final debe ser detallado, de tal manera que sirva como punto de partida para el trabajo del docente que dará continuidad al aprendizaje en el siguiente ciclo escolar. Estos registros deben darse a conocer a las madres, padres u otros agentes educativos, quienes podrán completarlos con sus comentarios.

La evaluación y el registro deben realizarse en las distintas formas de atención, es decir, en el trabajo grupal, en la atención individual de cada menor en su domicilio o en algún otro lugar, y en la labor con los agentes educativos comunitarios. Sólo así podrá contarse con una evaluación integral de los resultados y su impacto en el desarrollo y aprendizaje de los infantes.

El docente también evaluará su propia práctica educativa. Esto conlleva una reflexión autocrítica que posibilita la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para hacerlo es necesario consultar el registro diario de lo acontecido, pues identificar cómo ha sido la intervención pedagógica durante las actividades realizadas, quiénes y cómo participaron, qué reorientaciones se hicieron, qué factores intervinieron para favorecer su realización u obstaculizarla, qué sucesos no previstos acontecieron, ayudará al docente a evaluar su práctica, mejorarla y compartirla. Además le permitirá actuar metacognitivamente.

Es fundamental compartir con otros docentes las experiencias y conocimientos de la práctica educativa, a fin de generar aprendizajes colectivos y redes de docentes que se actualicen permanentemente respecto de la atención a la diversidad cultural y lingüística de las niñas y los niños.





Consideraciones generales

Como conclusión, se presentan algunas consideraciones generales que deben tomarse en cuenta durante la práctica educativa, para favorecer el aprendizaje y desarrollo de niñas y niños de cero a tres años:

- Permitir que los infantes hagan cosas por sí solos; dejarlos explorar con todos sus sentidos; que elijan, manipulen, transformen y combinen diversos materiales
- Darles oportunidad de que descubran las relaciones entre acciones, datos, objetos, conceptos, hechos, fenómenos y afectos, por experiencia directa o vicaria
- Estimularlos para que hablen de sus conocimientos, de lo que hacen y cómo lo llevan a cabo; volverlos conscientes de las relaciones que existen en el entorno
- Si necesitan ayuda, darles opciones; si desarrollan una acción repetitiva, ofrecerles alternativas para que seleccionen y elijan cómo hacer las tareas
- Propiciar un clima emocional positivo entre los participantes de las actividades que se desarrollan tanto en el Centro de Educación Inicial Indígena como en la familia. Un ambiente tranquilo, cálido y afectivo favorece el apego seguro y el proceso educativo, al mismo tiempo que ayuda a mantener un tono emocional e intelectual adecuado en los infantes, así como en las relaciones que ellos establecen
- Procurar que las actividades se realicen en un ambiente propicio, en el que se promueva el descubrimiento y la curiosidad por las cosas que forman parte de diferentes entornos; en el que se fomente la confianza necesaria para expresar y escuchar ideas y pensamientos; en el que se estimule la imaginación y la creatividad



- Responder a los infantes de acuerdo con su nivel de desarrollo y aprendizaje
- Utilizar la plática individual y grupal para desarrollar el lenguaje, fomentar la expresión de ideas, sentimientos e intenciones
- Reconocer y respetar el tiempo que los infantes permanecen concentrados en las actividades; éste puede variar dependiendo del desarrollo de la niña o niño, del interés y de las capacidades que muestren, así como de lo atractivo que resulten las actividades. Hay que estar al pendiente de sus manifestaciones de fatiga, a fin de no alterar su comportamiento o inhibir su deseo de participación
- Crear situaciones de aprendizaje intencionadas y sistemáticas; proporcionar materiales para que el infante construya conocimientos y los aplique en situaciones de la vida escolar y extraescolar, cotidianas e infrecuentes (emergencias)
- Cuidar que las actividades que se realicen tengan una significación afectiva para los niños; que se lleven a cabo en un nivel accesible a sus posibilidades de comprensión; la acción directa con y sobre los objetos es fundamental. También lo es la experiencia vicaria, es decir, aquello que los infantes aprenden a través de situaciones, acciones, emociones o sensaciones que se viven a través de otros. Si los educandos tienen un papel activo en lo intelectual, motriz y socio-afectivo durante el proceso de aprendizaje, la adquisición del conocimiento y el proceso mismo se dará de manera integrada
- Propiciar una comunicación afectiva con niñas y niños que estimule su deseo de expresión y comunicación. Esta tarea implica mostrarles afecto, brindarles apoyo, darles seguridad y atender sus necesidades. Es importante comunicarse con ellos en forma clara, precisa y apacible; utilizar adecuadamente los gestos, la mímica y los recursos expresivos del lenguaje en sus diversas manifestaciones, respetando las pautas culturales al respecto
- Favorecer el trabajo colectivo, pues el trabajo grupal implica planificar en conjunto, ponerse de acuerdo, distribuir tareas, tomar decisiones y desarrollar el lenguaje. Propiciar que niñas y niños tengan que compartir materiales. Prestarse ayuda y cooperar les permite conocer y practicar el respeto hacia el otro, así como divertirse al hacer cosas con un mismo objetivo. En el trabajo colectivo hay que considerar las particularidades de cada infante, ya que no todos están en las mismas posibilidades de realizar una actividad de la misma manera

- Propiciar también el trabajo individual, ya que con éste se promueve que los infantes sean capaces de resolver situaciones solos; de concentrarse, tomar riesgos por sí mismos y aceptar las consecuencias; de valorar sus logros a partir de su propio desarrollo; de afianzar su personalidad y sus relaciones
- Utilizar el juego como recurso por excelencia, pues a través de éste las niñas y los niños aprenden, descubren el mundo, desarrollan y conocen su cuerpo y sus sentidos; se conocen a sí mismos, dan curso a sus fantasías y expresan sus deseos, intereses e inquietudes. Mediante el juego representan y reinventan el mundo; desempeñan papeles diferentes; asimilan relaciones y comportamientos; desarrollan actitudes y practican valores; se apropian de las formas culturales de hacer, ser y actuar en el mundo. Conviene además favorecer el manejo de los conocimientos locales sobre el juego y los juguetes. El juego contribuye asimismo al desarrollo y reforzamiento de la estima y el amor propio, ya que a través de éste los educandos exponen sus emociones e ideas, aprenden a interactuar con los demás, disfrutan la vida
- Realizar, por medio del juego, actividades socializadoras, como hacer “la comidita”, acunar al bebé o curar a la muñeca. Se hace notar que en las comunidades indígenas niñas y niños realizan desde temprana edad parte de los procesos de las actividades cotidianas, como ayudar a transportar la semilla en pequeños costales, llevar a la hermanita menor con la vecina, ayudar a jalar la mula, echar agua al piso de tierra, hacer tortillas o colaborar en los quehaceres domésticos
- Dar al infante libertad en las prácticas lúdicas, dado que el juego es por sí mismo “la actividad” de la infancia. En el juego niñas y niños expresan con mayor libertad sus emociones, valores, intereses y necesidades, a la vez que resuelven situaciones conflictivas no conscientes y frustraciones propias de su edad. El juego puede utilizarse también como un recurso didáctico para lograr un aprendizaje y alcanzar propósitos específicos, si se desarrolla en un ambiente que estimule la creatividad y la iniciativa, propiciando que los infantes se esfuercen y pongan en acción sus potencialidades. En este sentido, los docentes deben utilizar diversos tipos de juego —individuales, colectivos, de cooperación y de roles, entre otros— con diferentes propósitos educativos

- Se ha comprobado que en todas las culturas y sociedades el juego es el medio por el cual los niños aprenden, se identifican con su grupo, se relacionan con los otros, experimentan lo estético. En las comunidades indígenas juego y trabajo se suelen vincular como parte esencial de la vida. Por ejemplo, en la sierra norte de Puebla, en la localidad de Cuetzalan, se practica el juego-danza del volador.⁴ No es extraño ver niños que asisten al centro de preescolar participando en las ceremonias, siguiendo las normas, portando orgullosos sus vestimentas y repitiendo un ritual ancestral: subirse al palo volador, amarrarse a la cruceta y lanzarse en el momento oportuno hacia los puntos cardinales, al ritmo de la música de flauta o tambor que toca otro niño desde las alturas. Juego, danza, prestigio de ser parte de un todo; éstas son las formas de enseñar y aprender propias de las comunidades originarias, donde los conocimientos se transmiten desde la infancia, de generación en generación
- En las comunidades indígenas la búsqueda de lo estético en los juguetes está ligada a lo simbólico. El juguete satisface la necesidad del infante y se incorpora a la comunidad. Las muñecas de trapo mazahuas y las maracas de los tének son un claro ejemplo de ello

Las consideraciones anteriores constituyen sólo unas cuantas recomendaciones; sin duda, cada docente puede compartir otras que sean producto de la experiencia y el conocimiento adquirido en la práctica educativa.

El presente marco curricular pone a disposición de los docentes una nueva forma de trabajar en los centros educativos comunitarios del nivel inicial. Por tanto, la Dirección General de Educación Indígena espera que, mediante el trabajo conjunto, se mejore la calidad educativa, en coordinación con instancias de salud, comunicaciones y transporte, pues la educación de la niñez indígena es tarea de todos.



⁴ El 30 de septiembre del 2009 esta manifestación fue declarada Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés).

Docente:

Tu trabajo es fundamental para incrementar la calidad de la Educación Inicial Indígena. Es muy importante que compartas tus experiencias, innovaciones y conocimientos; que uses las tecnologías para comunicarte, informarte y reflexionar sobre los materiales.

Este conjunto de fascículos es un apoyo para que contribuyas de manera decisiva en el mejor desarrollo y aprendizaje de las y los infantes, en su vida presente y futura. Para ello debes sentirte orgulloso de tu labor; debes hablar la lengua indígena de la comunidad que atiendes; debes asumirte como heredero privilegiado de las múltiples culturas ancestrales de México que han aportado mucho al mundo y que lo seguirán haciendo.

La Dirección General de Educación Indígena reconoce y aprecia el trabajo de los docentes que se esfuerzan por actualizarse de manera permanente; por aprender la lengua originaria de la localidad donde laboran; por fortalecer y proteger los derechos humanos, culturales y lingüísticos de la niñez.

Con el fin de editar otros materiales que, con tu ayuda, puedan identificarse como necesarios, envía tus comentarios y opiniones al equipo técnico de la DGEI mediante el sitio de Internet: www.educacioninicialindigena.mx.





Obras consultadas

Colomina, R., J. Onrubia y M. Rochera. “Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula”, en *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2. Madrid, Alianza Editorial, 2001.

Dirección General de Educación Indígena-Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico. *Los conceptos científicos de los niños a partir de diversas realidades contextuales. Un acercamiento que involucra la producción de textos de divulgación científica en lengua indígena* (documento interno). México, SEP-UNAM, 2008.

Ferreiro, Emilia. “El preescolar: entre la evaluación y la comprensión del desarrollo”, en *Cero en conducta*, no. 51, abril, México, 2005.

Gvitz, S. y M. Palamidessi. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, AIQUE, 2000.

López Calva, Martín. *Planeación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje*. México, Trillas, 2000.

Nemirovsky, Myriam. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. México, Paidós, 1999.

Morales Garza, Rosalinda. “Transformación Educativa y Gestión en la diversidad” en *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*. México, SEP, 2010.

Olvera Rosas, Alicia Xochitl. “Marco Curricular para atender la diversidad étnica” en *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*. México, SEP, 2010.

Marco curricular de la Educación Inicial Indígena.

Un campo de la diversidad.

Fascículo V. Planeación y práctica educativa.

Se imprimió en el mes de XXXXX de XXXX,
en los talleres XXXXXXXXXXXX, ubicados en
XXXXXX XXXXX No. XXX, colonia XXXXXXX, C.P. XXXXX,
tel. XXXX-XXXX • www.XXXXXXXXXX.com

En su composición se utilizaron tipos de la familia Eureka Sans.
Se imprimieron XXXXX ejemplares más sobrantes de reposición,
en papel cuché mate de 150 gramos los interiores y los forros
en cartulina sulfatada una cara de 14 puntos.