

UN MODELO DE EDUCACION EN CLAVE VYGOTSKIANA: ESTUDIO PILOTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE PRE-ESCOLARES CON EL CURRÍCULO “KEY TO LEARNING”*

A VYGOTSKIAN MODEL FOR EDUCATION: PILOT STUDY OF THE SOCIOEMOTIONAL
DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH THE KEY TO LEARNING CURRICULUM

Recibido: 16 de Marzo de 2016 | Aceptado: 10 de Septiembre de 2016

Ana Nieves Rosa ¹, Wanda C. Rodríguez Arocho ²

¹Universidad de Puerto Rico Recinto Mayagüez, ²Universidad de Puerto Rico Recinto Río Piedras

RESUMEN

En este artículo presentamos la experiencia de traducción e implementación de un currículo de educación preescolar fundamentado en el enfoque vygotskiano en el Centro Preescolar del Recinto de Mayagüez de la Universidad de Puerto Rico. En armonía con el modelo conceptual que desarrolló Vygotski para explicar el origen y desarrollo de las funciones psicológicas, el currículo “Key to Learning”, diseñado por Galina Dolya, reconoce la centralidad de la práctica educativa en la conformación de actividades mentales y destaca la importancia de las emociones y la afectividad en las mismas. Iniciamos con una breve exposición de la tesis vygotskiana y una discusión de sus derivaciones, con énfasis en las relaciones educación-desarrollo e intelecto-afecto. Desde ese marco conceptual, procedemos a describir y significar el trabajo realizado en la aplicación del currículo. Concluimos con algunas reflexiones y recomendaciones para la educación preescolar.

PALABRAS CLAVE: Currículo preescolar vygotskiano, educación preescolar y desarrollo humano, desarrollo emocional e intelectual en preescolares.

ABSTRACT

In this article we present our experience with the translation, adaptation and implementations of a preschool curriculum based on the Vygotskian approach at the Preschool Center of the Mayagüez Campus of the University of Puerto Rico. In harmony with the conceptual model developed by L.S. Vygotsky to explain the origin and development of psychological functions, the “Key to Learning Curriculum”, designed by Galina Dolya, recognizes the centrality of educational practice in the configuration of mental activities and underscores the importance of emotions and affectivity in them. From that conceptual framework, we proceed to describe and signify the work accomplished in the implementation of the curriculum. We conclude with some reflections and recommendations for preschool education.

KEY WORDS: Vygotskian preschool curriculum, preschool education and human development, emotional and intellectual development in preschoolers.

* Reconocemos la participación en esta investigación de las siguientes estudiantes del programa de bachillerato del Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico en Mayagüez: Rose Charon, Julianna Martínez, Yaritza Pérez, Nadya Pérez, Julitza Romero, Wilmarie Rosa, Dayanara Vazquez y Samantha Velo. Para comunicarse con las autoras, puede dirigirse al siguiente e-mail: anieves_rosa@hotmail.com, wandacr@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La educación y las prácticas educativas han sido el escenario privilegiado para la aplicación y la investigación de las ideas de L.S. Vygotski (1896-1931) desde la formulación original de su modelo conceptual hasta el presente (Daniels, 2001; Karpov 2014; Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller, 2003; Lake, 2012; Moll, 1990, 2013; Vygotski, 1930, 1931, 1934). Puede decirse que para Vygotski educación y psicología son dos caras de una misma moneda. Así lo apreció Jerome S. Bruner en 1962, cuando en su introducción a la publicación de MIT Press que lanzaba la primera traducción al inglés de *Pensamiento y Lenguaje*, obra póstuma de Vygotski, hizo notar que teníamos de frente una teoría del desarrollo que era, al mismo tiempo, una teoría de la educación. Cuando 25 años más tarde escribió el prólogo al primer volumen de *The collected works of L.S. Vygotsky*, Bruner planteó que su apreciación original se había quedado corta porque "su teoría educativa es una teoría de transmisión cultural tanto como una teoría de desarrollo humano" (Bruner, 1987, p.1). Bruner elabora que ello se debe a que la educación para Vygotski no trataba solamente del desarrollo del potencial de los sujetos particulares, sino de la expresión histórica y del desarrollo cultural que dan forma a lo propiamente humano. Baquero (1998) resalta este aspecto al notar que se trata de "una teoría de la cultura o de los procesos de constitución y creación subjetiva en el seno de prácticas culturales específicas" (p.45). Entre esas prácticas, la educación ha sido señalada como la quintaesencia de la mediación cultural (Moll, 1990).

Desafortunadamente esta interpretación de Bruner y otros estudiosos de la obra de Vygotski ocurrió en un tiempo en que la psicología, por razones históricas, culturales y sociales, abrazó el cognitivismo como paradigma para orientar la teorización, la investigación y las aplicaciones al campo educativo. Esta opción tuvo consecuencias importantes, una de las cuales es haber

influenciado la selección y las interpretaciones de la obra de Vygotski, resultando en un sesgo cognitivo que es incongruente con su formulación teórica como un todo (Rodríguez Arocho, 2013, 2014). Álvarez & del Río (2007) han sintetizado muy bien el problema resultante de esta situación.

Efectivamente, en los últimos treinta años se ha ido presentando una mente humana en la que echamos en falta sus mejores atributos: el sentimiento, la imaginación y el juego, el ingenio y la aventura, la comprensión psicológica del carácter tecnológico e instrumental del homo faber, la proyección social y el crecimiento moral, la identidad, la epopeya, el drama de la vida, la ascesis y la creación del futuro...(p. 7).

En la última década, sin embargo, se observa una tendencia en la academia vygotskiana a rectificar omisiones y tergiversaciones, aunque hay que decir que desde hace tiempo hay voces abogando por la consideración de temas más amplios y complejos que las características cognitivas aisladas y las dinámicas a nivel micro en las aulas (Rodríguez Arocho, 2015).

Por otro lado, diversas fuerzas han impulsado un giro afectivo en las ciencias sociales (Giazú Enciso & Lara, 2014; Lara & Giazú Enciso, 2013; Goleman, 2006), lo que se ha hecho sentir en la referida academia (Rodríguez Arocho, 2013). Una de las instancias donde ese giro se ha hecho evidente es en propuestas para una educación con mayor integración de la dimensión afectiva y de los contextos específicos en que ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ulutas, & Ömerog, 2007).

Con este panorama como trasfondo pasamos a sintetizar la concepción vygotskiana que unifica educación y psicología. Examinaremos primero la

concepción que articuló Vygotski en colaboración cercana con Alexander Luria y un grupo de colegas, que integraron lo que se ha llamado el Círculo Vygotski-Luria (Yasnitsky & Van der Veer, 2016).

Desarrollo humano y educación

La tesis central del Círculo Vygotski-Luria es que la conciencia y todas las funciones psicológicas complejas que implica emergen, se desarrollan y se transforman en el curso de actividades humanas que son históricamente situadas, culturalmente mediadas y socialmente ejecutadas. Por lo tanto, para entender y explicar el desarrollo de la mente hay que profundizar en las condiciones históricas en que se realizan esas actividades, las herramientas culturales y simbólicas disponibles para realizarlas y las instituciones y prácticas sociales que viabilizan la construcción de conocimiento y formas de uso de las producciones culturales. Luria (1975) se ocupó de subrayar que asumir la tesis de la sociogénesis de la funciones no implica negar la dimensión biológica sino por el contrario prestar atención particular a las dinámicas entre biología y cultura en la evolución de la especie humana y en el desarrollo del sujeto. El legado de Vygotski y Luria a este respecto se evidencia en el tratamiento actual del estudio del funcionamiento ejecutivo y su susceptibilidad a procesos educativos (Bodorova, Leong & Akutina, 2011).

Moisés Esteban-Guitart (2011, 2013), profesor en la Universidad de Girona y prolífico autor en el campo de estudios vygotskianos, ha sintetizado diez principios relacionados que derivan de la concepción vygotskiana del desarrollo. Utilizaremos su síntesis para presentar el marco conceptual general que orienta este trabajo. Luego, utilizaremos su texto a la luz del trabajo Galina Dolya y Nikolai Veraksa para discutir la aplicación del mismo a la educación preescolar. Consideramos estas referencias

fundamentales para quienes quieran profundizar en el tema.

Según Esteban-Guitart, el primer principio de la psicología histórico-cultural, se refiere al reclamo de Vygotski de que, como objeto de estudio de la psicología, la conciencia debe ser entendida como una unidad dinámica que integra sentimientos y afectos, generalizaciones (contenidos o conceptos espontáneos y científicos) y procesos mentales (funciones como atender, recordar, procesar información y razonar). Este primer principio apunta a dos aspectos centrales en la concepción vygotskiana: la necesidad del análisis por unidades integradas y no por elementos separados (Rodríguez Arocho, 2008) y la centralidad de la afectividad en la actividad humana (Rodríguez Arocho, 2013).

El segundo principio apunta al origen social de la conciencia. Para el Círculo Vygotski-Luria, la misma se forma y se transforma en situaciones sociales de desarrollo que presentan al sujeto con formas particulares de atender, recordar, razonar y comportarse. Esas formas son aprendidas en interacciones sociales y luego internalizadas. Sin embargo, Vygotski llamó la atención con respecto a que la interiorización no se trata de un proceso mecánico en que lo que está afuera pasa adentro, sino un proceso activo en el que ocurren transformaciones. Esas transformaciones están condicionadas por la vivencia, es decir, por la atribución de sentido subjetivo a la experiencia que se vive. Esto se viabiliza por el tercer principio: el principio de significación y atribución de sentido. En el curso del desarrollo de la especie y del sujeto se crean artefactos materiales y simbólicos que sirven para orientar la conducta y autorregularla. La creación de esos medios auxiliares entendida como desarrollo cultural constituye el cuarto principio. El planteamiento central es que al margen de la apropiación de una cultura no hay desarrollo humano posible.

El quinto principio alude al desarrollo psíquico individual. Si bien cada cultura ofrece una caja de herramientas para actuar en ella, el aprendizaje de esas herramientas es un proceso gradual que implica la exposición a ellas, el aprendizaje, dominio y maestría en su manejo. Se plantea que ese aprendizaje implica una progresión que va de la exposición a objetos, signos y símbolos, al manejo de los mismos, a su dominio y apropiación. La apropiación implica su uso como herramienta psicológica para la autorregulación de la conducta (Kozulin, 2000).

El sexto principio es el de mediación y está implícito en los anteriores. Para que los procesos de significación y apropiación de herramientas culturales ocurran hace falta interacción con otras personas. Esa interacción es la que caracteriza los procesos informales y formales de enseñanza-aprendizaje y hace de la educación la quintaesencia de la mediación cultural (Moll, 1990). Vygotski valoró altamente este proceso y concibió la instrucción como la forma por excelencia para propiciar y promover el desarrollo humano. Más aún, hizo notar que cada modelo educativo entraña un diseño de ser humano.

El séptimo principio es el carácter práctico de la actividad humana, su orientación a propósitos y metas guiadas por motivos. Este es un aspecto importante por el vínculo entre emoción y motivación que reitera la importancia de la dimensión afectiva en el desarrollo. En esta concepción la mayor parte de los motivos humanos son enseñados y aprendidos. En ese proceso educativo el lenguaje, una poderosa herramienta cultural juega un rol importante. Esto es enfatizado en el octavo principio que plantea una fuerte relación de interdependencia entre lenguaje y pensamiento y resalta el rol del lenguaje en la autorregulación de la conducta, un tema del que tanto Vygotski (1934) como Luria (1961, 1982) se ocuparon a fondo.

El noveno principio alude a la zona de desarrollo próximo, de cuyo análisis una de las autoras se ha ocupado en un trabajo reciente (Rodríguez Arocho, 2015). Este principio plantea que las actividades de aprendizaje adecuadamente organizadas y contextualizadas pueden contribuir al desarrollo de funciones y estructuras cognitivas. Se trata de una instancia particular de mediación en que diferentes dinámicas coinciden para crear condiciones de posibilidad al aprendizaje.

El décimo y último principio atraviesa todos los anteriores y hace de la concepción de desarrollo de Vygotski una que se aparta de los ideales de universalidad, regularidad y progreso que subyacen a la mayor parte de las teorías de desarrollo humano. El desarrollo más que el movimiento lineal de lo simple a lo complejo es un recorrido que implica tensiones, conflictos, zigzagueos y saltos cualitativos.

Una educación fundamentada en estos diez principios reconoce la centralidad de la actividad del sujeto, considerando sus capacidades actuales y potenciales, su situación social de desarrollo y sus vivencias (experiencias atribuidas de sentido subjetivo). Reconoce que en la experiencia educativa no sólo se desarrolla el intelecto, pues como destacó Vygotski:

El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectiva volitiva. Sólo ella tiene la respuesta al último << ¿por qué? >> en el análisis del proceso de pensar (Vygotski, 1934/1993, p. 342).

La concepción del desarrollo presentada llevó a Davydov (1995) a derivar cinco principios rectores en la filosofía educativa

vygotskiana, de gran pertinencia al tema que nos ocupa. Primero, la educación, que incluye las prácticas de crianza en el hogar y el proceso de enseñanza/aprendizaje en la escuela, está orientada al desarrollo de la personalidad. El uso del término personalidad pretende subrayar que la educación no se ocupa únicamente del desarrollo cognoscitivo sino de un sistema que incluye las emociones, la motivación, los valores, las creencias y todo tipo de actividad voluntaria. En la literatura actual se utilizan con más frecuencia los conceptos de subjetividad e identidad que el de personalidad (González Rey, 2002; Esteban-Guitart, 2012).

En segundo lugar, la personalidad humana está ligada a su potencial creativo, por lo tanto, el desarrollo de la personalidad en el sistema educativo demanda, primero que lo demás, la creación de las condiciones para descubrir y hacer manifiesto el potencial creativo. Estas condiciones son constituidas por un complejo ecosistema que incluye desde lo material hasta el contexto histórico-cultural. Tercero, la educación supone la centralidad de la actividad para hacer posible la apropiación, por parte del alumno, de una variedad de valores y productos culturales. Es importante tomar en cuenta que los modos de actividad cambian en el curso del desarrollo y que no se refiere exclusivamente a la actividad física por parte del sujeto. La actividad puede ser reflexiva y comunicativa. De hecho, estas formas de actividad son altamente valoradas por las funciones que se adscriben al lenguaje. Cuarto, la maestra y el cuidador dirigen y guían la actividad individual del alumno, pero no le obligan a hacer su voluntad. Se persiguen como metas últimas el desarrollo de autonomía, la autorregulación de la actividad y la actividad colaborativa. Dados los supuestos del modelo, en la consecución de tanto de la autorregulación como de la actividad colaborativa el lenguaje y la comunicación jugarán un rol central. Finalmente, se reconoce que los métodos más valiosos para la educación deben corresponder con las

particularidades individuales y colectivas del alumno y no pueden ser, por lo tanto, uniformes. Se destaca de este modo el carácter subjetivo, particular y único de la vivencia de la actividad escolar. La educación preescolar ofrece una instancia particular para apreciar la aplicación de los principios examinados.

Educación preescolar y desarrollo humano

Berk & Winsler (1995) fueron pioneros en sistematizar ideas para la aplicación de la concepción vygotskiana del desarrollo a la educación temprana. Su libro *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early education* fue precursor en destacar la centralidad de la actividad y la mediación en los procesos de aprendizaje en un lenguaje accesible a docentes y cuidadoras. A pesar de resumir el trabajo realizado en prácticas educativas en el nivel preescolar que intentaban anclarse en la perspectiva vygotskiana y de dar ejemplos de actividades a realizar en el aula, es evidente que el foco principal estaba en el desarrollo cognitivo, que era un tema fuerte en ese momento histórico, en el que las comparaciones entre las concepciones teóricas de Piaget y Vygotski generaron investigación y debate. Trabajos actuales en el campo de la educación preescolar han buscado rebasar el sesgo cognitivista y para esos fines se han apoyado más en Vygotski. Dos de los trabajos más influyentes en la nueva tendencia son los de Bodrova & Leong (2007) y Dolya (2007). El primero ofrece unas directrices y actividades curriculares generales para promover el desarrollo con una detallada justificación teórica para cada actividad, mientras que en el segundo las justificaciones teóricas son explicadas de forma más general y se demuestran en las actividades sistemáticas y detalladas que configuran el currículo.

De la tesis y principios examinados en la sección anterior, Bodrova y Leong (2007) resaltan cuatro en su propuesta curricular (Cole, 2007): 1) los niños y las niñas

construyen conocimiento utilizando herramientas culturales que se transforman en "herramientas de la mente" (o como las llamó Kozulin "herramientas psicológicas"); 2) el desarrollo ocurre y debe ser estudiado su contexto sociocultural; 3) el aprendizaje puede ser organizado de manera tal que promueva el desarrollo; 4) el desarrollo del lenguaje es central al desarrollo intelectual. Las autoras destacan que para Vygotski el aprendizaje escolar, en cualquier nivel, no se limita a la adquisición de conocimientos y destrezas, sino al desarrollo de las particulares habilidades de aprendizaje del sujeto. Llamamos a esas habilidades "herramientas de la mente". Incluyen aquí la capacidad para el razonamiento y la creatividad, para planificar e implementar planes y para comunicar de manera diversa su entendimiento de las cosas. Bodrova y Leong (2007) hacen énfasis en la autorregulación y el funcionamiento ejecutivo, consideran el juego como una herramienta de aprendizaje importante y reconocen que hay una relación entre la cognición y el afecto.

Igual énfasis hace Dolya en su *currículo Key to Learning*. Ella se centra en la noción de desarrollo de habilidades de aprendizaje que expanden las capacidades propiamente humanas. Hace énfasis en la cognición como la entendió Vygotski, es decir, unida al afecto, en la comunicación y en la autorregulación. Hay que marcar que su currículo tiene la particularidad de incluir un módulo completo dedicado al desarrollo socioafectivo. Fue precisamente esa dimensión, poco trabajada en otros currículos, una de las dos razones que nos llevó a la experiencia con el *Currículo Key to Learning* que se describe a continuación. Otra razón fue la oportunidad de un intercambio profesional entre Dolya y la primera autora de este artículo en el marco del 8vo Encuentro Internacional de Educación y pensamiento celebrado en Aruba en el 2007.

El currículo Key to Learning de Galina Dolya

Nuestro interés comenzó a despuntar por la fascinante forma en la que a través de actividades similares a las que ocurren a diario en escenarios educativos, se concretizaban tanto teoría como práctica vygotskiana en una fusión casi mágica. Ante nuestros ojos cobraban vida, en los materiales, los discursos vygotskianos sobre la mediación cultural de las destrezas mentales/cognitivas humanas. En las actividades magistralmente organizadas se fomentan la lectura a través del uso de signos. La lectura de signos se introduce como destreza fundacional para el desarrollo futuro de las insipientes habilidades para: leer, escribir, contar, comunicarse, expresarse y construir de forma diligente, precisa, sencilla e interactiva. Mediante el desdoblamiento del trabajo en grupo se fomentan y desarrollan destrezas cognitivas, comunicativas y autorregulativas vinculadas con las habilidades generales para aprender (Dolya, 2010). En las actividades de clase se materializa la teoría vygotskiana sobre el aprendizaje que hala consigo al desarrollo. En la participación colaborativa entre la maestra/o y los niños se dan las interacciones sociales que facilitan las internalizaciones que darán paso al desarrollo de herramientas mentales en estos aprendices de edad temprana. Es en el hacer juntos la actividad, que está presente el andamiaje ("scaffolding" en inglés).

Las actividades bien pensadas de los módulos del currículo comprenden la teoría. El montaje conceptual de las actividades comprende las destrezas a aprender prestando particular atención a la situación del aprendizaje también; dos instancias claves en el desarrollo. En los intentos cada estudiante, desde su nivel (ZDP), al incorporarse en la actividad es retado por la tarea. Estando en ella misma aparece la asistencia dentro del colectivo que por un lado, modela el proceso mismo de aprender mientras que, del otro lado, va "andamiando"

las destrezas y habilidades del aprendiz al acompañarlo y asistirlo (solo cuando es necesario) en el manejo de la actividad. Estos procesos interpersonales, en contextos particulares sobre conocimiento y manejo de herramientas de la cultura es la antesala a los procesos de internalización. Aprendida la tarea e internalizados los procesos se convierten estos, en las destrezas/herramientas cognitivas del sujeto. Jerome Bruner, reconocido psicólogo norteamericano no tardo en advertir, precisamente por estas razones que la teoría de desarrollo de Vygotsky era a su vez una teoría educativa (Dolya, 2007).

El concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP) pone de manifiesto el proceso de aprender. Los sistemas y las estructuras educativas que promueven el aprendizaje tienen la clave para facilitar la adquisición de los saberes de la cultura e introducir a cada aprendiz a los mismos, potenciando en este su habilidad de éxito en la sociedad. Sin embargo, no predominan los discursos participativos, ni los modelos de construcción del conocimiento a través de la formación misma del sujeto-estudiante. Es por esta razón que nos parece urgente asistirnos de currículos cuyo programa tenga estructurada la teoría en su hacer práctico. Esto es lo que hemos identificado en los módulos del currículo *Key to Learning*. En cada interacción se materializan las herramientas de la cultura (*herramientas materiales como: letras, números, ábacos, calculadoras, tabletas, etc. y herramientas mentales como: el lenguaje, el pensamiento, los símbolos, patrones de resolución de problemas y otras tantas*). En los escenarios del currículo vygotskiano se promueve el aprender a aprender y el aprender, haciendo. Se refuerza el uso de signos y herramientas, característica del currículo que apalabramos como *literacia signálica* y que se refiere a aprender a leer signos y a comprender lo que son los signos. Signos son herramientas que representan acuerdos; símbolos que nos recuerdan representaciones compartidas.

Sus experiencias de la niñez se constituyen en sus destrezas de adultos. Experiencias en los contextos de vida mediatizan el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores. Las internalizaciones se convierten en las herramientas mentales con las que contamos en los procesos cognitivos, emocionales, intra e interpersonales. El modelo vygotskiano afirma que las destrezas que exhiben los niños y niñas son las herramientas mentales internalizadas a través de sus experiencias. La documentación científica también, señala que los programas de desarrollo emocional en la niñez temprana tiene un efecto positivo a largo plazo en la vida académica de los estudiantes. El desarrollo de destrezas emocionales correlaciona positivamente con la adaptación del niño a la escuela, las relaciones cercanas y el éxito académico (Ulutas & Omeroglu, 2007). La fase entre los 4 a 8 años de edad es crítica en el desarrollo de las habilidades emocionales. Es un periodo óptimo para que los niños identifiquen indicios emocionales y para aprender las causas, los efectos y el comportamiento que resulta de las emociones porque es el momento en el que el niño está desarrollándose rápidamente y tiene nuevas y más interacciones sociales e interpersonales.

Los programas académicos tradicionalmente se centran más en las habilidades intelectuales que en la inteligencia emocional de los estudiantes. Pero, una creciente literatura apunta a la importancia del desarrollo de destrezas emocionales a la par y junto a los currículos académicos tradicionales. Los currículos que integran la educación emocional aumentan el desarrollo de la inteligencia emocional y eso a su vez tienen un efecto en el desarrollo de destrezas académicas (Winters, Clift, & Dutton, 2004). El objetivo del presente escrito es promover en los escenarios educativos el que se integre en los programas curriculares módulos para el desarrollo personal, social y emocional del niño/a. Nuestra hipótesis es que el desarrollo

de destrezas psicoemocionales e interpersonales se pueden mediar a edad temprana, igual que las cognitivas, a través de actividades dirigidas. De este modo promovemos una educación consciente y comprometida con el desarrollo integral de los niños y niñas de edad temprana. Para lograr nuestro objetivo escogimos el *módulo de Desarrollo Personal Social y Emocional del currículo vygotskiano para el desarrollo cognitivo de la niñez temprana*. El currículo integra a lo largo y ancho los principios sobre el desarrollo de los procesos cognitivos y emocionales humanos basados en el aprendizaje y en la mediación de las condiciones para esto.

Currículo Vygotskiano para el Desarrollo Cognitivo de la Niñez Temprana

La dinámica de las actividades del currículo siempre es de colaboración y las reflexiones finales se dan en grupo. El papel del maestro/a también es central. La maestra/o es parte del escenario de relaciones interpersonales y es facilitadora de los procesos de aprendizaje; orquesta los escenarios del aprendizaje y asiste en las zonas de desarrollo próximo. Emplea en estos menesteres tres distintos procesos pedagógicos: *modelo de enseñanza, modelo cooperativo y modelo autónomo*. Cada modelo contiene un tipo de interrelación adulto-niño distinta y una estructura del proceso educativo distinto. En el "*teaching model*" o *modelo de enseñanza* la relación entre adulto y niños parece ser la de experto y aprendiz, pero las condiciones en que se estructura el proceso para esta relación, distinta a los modelos bancarios, posiciona al maestro como conductor de la orquesta. El maestro invita, inicia los juegos, modela la destreza. Mediatiza las herramientas mentales, facilita, discute y promueve la reflexión. En el *modelo de cooperación* la relación entre adulto y niños es de colaboradores. La maestra y los niños juegan juntos y crean conjuntamente a través de las actividades que realizan. En el *modelo autónomo* tenemos a aprendices independientes y al maestro como

observador. La maestra organiza el ambiente y observa los juegos auto iniciados espontáneamente y ofrece apoyo si es necesario.

MÉTODO

El programa curricular del Centro de Desarrollo Prescolar del Recinto Universitario de Mayagüez está basado en el Currículo Prescolar Integral, Emergente y Transformativo, de las doctoras: Lirio Martínez y Lucy Torrech (2010). Nuestra propuesta fue añadir el Módulo de Desarrollo Personal, Social y Emocional del Currículo Vygotskiano para el Desarrollo Cognitivo de la Niñez Temprana (Dolya, 2010), al programa académico del centro. Este módulo puede complementar la labor curricular del programa fortaleciendo las áreas del programa socioemocional para cumplir con los estándares más recientes que requieren la enseñanza de destrezas socioemocionales en los programas educativos.

Participantes

Participaron veinticinco niños/as del Centro de Desarrollo Pre-escolar de la Universidad de Puerto Rico en Mayagüez (RUM). 14 niños/as de 3 años (56%) y 11 de 4 años (44%).

Instrumentos

Módulo de desarrollo personal, social y emocional: Este módulo es parte del currículo vygotskiano para el desarrollo cognitivo de la niñez temprana. Comprende cinco programas de actividades: 1) *Juego de desarrollo*: promueven la imaginación, la creatividad, la literacia simbólica, destrezas del lenguaje y comunicación, el pensamiento flexible, la solución creativa de problemas, la autorregulación y la autoestima. 2) *Tu-Yo-Mundo*: a través de la utilización de símbolos y modelos visuales los niños también aprenden sobre ellos mismos como seres físicos, emocionales y sociales, sobre el mundo natural y el material, sobre los

organismos vivos y los objetos inanimados. 3) *Modelaje creativo*: a través de actividades en grupo los niños descubren lo que es simetría y lo que son patrones. Manipulando figuras geométricas crean composiciones artísticas para representar su mundo y desarrollan destrezas sociales y de cooperación. 4) *Movimiento expresivo*: desarrolla la inteligencia emocional, destrezas de comunicación no verbal y la

expresión emocional a través de los movimientos del cuerpo, los gestos, las expresiones faciales y la música. 5) *Gramática de cuentos*: desarrollan el amor por la lectura, la comprensión del lenguaje de las historias y sus estructuras a través de la técnica del modelaje visual, una estrategia para la visualización de los elementos de la historia.

TABLA 1.
Módulo de desarrollo personal, social y emocional.

Programas del currículo Vygotskiano				
Juegos de desarrollo	Tu – Yo – Mundo	Modelaje creativo	Movimiento Expresivo	Gramática de cuento
				

Cada programa consiste de 60 secciones de actividades: 30 para los niños más jóvenes (3-4 años) y 30 para los niños más grandes (5-7 años). En los programas hay actividades iniciadas por los niños y actividades guiadas por las maestras. El trabajo colaborativo en grupos pequeños y grandes es una de las dinámicas centrales de los módulos. El juego es actividad natural que adelanta el aprendizaje. En palabras de Vygotsky (1978) es en el juego donde los niños alcanzan sus más grandes proezas:

A child's greatest achievements are possible in play, achievements that tomorrow will become her basic level of real action.... (p.100).

In play a child always behaves beyond his average age, above his daily behavior; in play it is as though he were a head taller than himself. As in the focus of a magnifying glass, play contains all developmental tendencies in a condensed form and is itself a major source of development (p. 102).

La actividad de aprender descansa sobre el juego libre, el juego guiado, las interacciones personales, los trabajos de grupo y las reflexiones en grupo, las actividades guiadas contenidas en los módulos, la guía de las maestras y los espacios de juego. Los que cuidadosamente son organizados con materiales que permiten la práctica tanto para el desarrollo y refuerzo de destrezas motoras gruesas y finas como de la inventiva y la creatividad. La situación del desarrollo ha sido igualmente pensada y por ello las guías en los módulos contienen objetivos, instrucciones para las actividades, estrategias para las maestras, materiales de acompañamiento y varias alternativas para desarrollar de distintas maneras los mismos objetivos. Las guías traen también una serie de actividades sencillas para que los padres de los prescolares puedan también interactuar jugando con sus hijos mientras fortalecen destrezas que se trabajan en la clase.

Dibujo de Figura Humana (DFH): Indicadores emocionales y edad mental del niño (Carreras, Uriel & Fernández, 2013).

Reconocimiento de emociones de niños/as: Este instrumento fue creado para esta investigación y consiste de un paquete de cartas colocadas boca abajo en cinco filas de cuatro columnas. Cada carta contiene una foto o un dibujo en caricatura del rostro de un niño o niña expresando una emoción. Las emociones representadas son: alegría, tristeza, coraje, sorpresa y preocupación. Son en total 20 cartas: 10 fotos (5 de niñas y 5 de niños) y 10 rostros en caricaturas (5 de niños y 5 de niñas). (ver Anexo - Figura 1).

Reconocimiento de emociones en adultos: Paquete de cartas colocadas boca abajo en cinco filas de cuatro columnas. Cada carta contiene una foto o un dibujo en caricatura del rostro de un hombre o una mujer expresando una emoción. Las emociones representadas son: alegría, tristeza, coraje, sorpresa y preocupación. Son en total 20 cartas: 10 fotos (5 de hombres y 5 de mujeres) y 10 rostros en caricaturas (5 de hombres y 5 de mujeres). (ver Anexo Figura 1.A)

Hoja de reconocimiento de emociones en niños/as: Se preparó una planilla para recopilar las respuestas de los participantes. La planilla contiene las 20 cartas del Reconocimiento de emociones en niños colocadas en el mismo orden; arregladas en cinco filas de cuatro columnas. Cada fila corresponde a una de las cinco emociones anteriormente identificadas (alegría, tristeza, coraje, sorpresa y preocupación). La 5ta columna contiene el nombre de la emoción. Una 6ta columna muestra nombres alternos con los que se puede identificar la misma emoción, cada alternativa tiene una raya al lado donde se puede hacer una marca de cotejo. El propósito de la misma es identificar el nombre que verbalizo el participante al nombrar la emoción. Hay una 7ma columna en blanco para anotar las expresiones verbales o no verbales que haya utilizado el

participante al identificar la emoción. La 8va y 9na columna son para anotar el tiempo que le tomó al participante identificar o nombrar la emoción. (Ver Anexo Figura 2).

Hoja de reconocimiento de emociones de adultos: Se preparó una planilla para recopilar las respuestas de los participantes. La planilla contiene las 20 cartas del Reconocimiento de emociones de adultos colocadas en el mismo orden, arregladas en cinco filas de cuatro columnas. Cada fila corresponde a una de las cinco emociones anteriormente identificadas (alegría, tristeza, coraje, sorpresa y preocupación). La 5ta columna contiene el nombre de la emoción. Una 6ta columna muestra nombres alternos con los que se puede identificar la misma emoción, cada alternativa tiene una raya al lado donde se puede hacer una marca de cotejo. El propósito de la misma es identificar el nombre que verbalizo el participante al nombrar la emoción. Hay una 7ma columna en blanco para anotar las expresiones verbales o no verbales que haya utilizado el participante al identificar la emoción. La 8va y 9na columna son para anotar el tiempo que le tomó al participante identificar o nombrar la emoción. (Ver Anexo - Figura 2.A).

Hoja de cotejo para la observación de destrezas: Se desarrolló una hoja de cotejo que identifica las destrezas que se trabajan en las actividades de los módulos. Las destrezas están agrupadas por módulos. Al lado de la columna con las destrezas aparecen cuatro columnas más identificadas con números del 0 al 3. La hoja de cotejo tiene una leyenda indicando los valores de los números:

0= la destrezas no se trabajó, 1= rara vez se manifestó, 2= frecuentemente y 3 = siempre.

Estas categorías se utilizan para registrar la destreza en el niño según aludida en la actividad del día. Las hojas de cotejo son individualizadas. En ellas se identifica también el código del participante, la fecha

de la observación, el nombre del módulo que se está trabajando y el número de la actividad del módulo que se está observando. Se completa una hoja de cotejo por cada actividad del módulo en la que participe el niño/a (Ver Anexo - Figura 3).

Procedimiento

Se recopilaron las hojas de consentimiento informado. Se administraron las pruebas de la figura humana y el ejercicio de reconocimiento de emociones. Al completar las pruebas de todos los participantes se iniciaron las actividades de los módulos. Las actividades se dieron dos veces por semana en el horario de las tardes. Se trabajaban 1 a 2 actividades diarias. Cada actividad duraba de 12-15 minutos y luego se permitía el juego libre en las áreas y con los materiales presentados. Las actividades fueron dirigidas por dos asistentes de investigación y las maestras del centro permanecían en el área para facilitar los trabajos de los niños. Otras cuatro estudiantes observaban a los niños durante las actividades y completaban las hojas de cotejo para registrar la participación y las destrezas de cada niño/a.

Diseño y análisis estadístico

El presente estudio piloto corresponde a la modalidad de estudio descriptivo. El énfasis es documentar la integración del módulo de desarrollo personal, social y emocional del currículo vygotskiano para el desarrollo cognitivo de la niñez temprana. Este es el primer estudio con el currículo vygotskiano en Puerto Rico. En esta fase inicial se tomaron medidas sobre la literacia emocional de los participantes. Se iniciaron las actividades del módulo dos veces por semana. Durante la sesiones de actividades se lleva un registro de observación por cada participante. En el registro aparecen identificadas por módulo las destrezas a ser trabajadas con la actividad. Al lado de la destreza se identifica, utilizando una escala Likert, el nivel de manejo de la destreza que muestra el niño/a (figura 3). Se realizaron 15 visitas al centro preescolar y se han implementado 15 actividades por cada grupo de edad de tres de los cinco programas del módulo. A continuación aparecen los resultados de las pre-pruebas y del reconocimiento de emociones que se administraron a los participantes antes de iniciar las actividades del programa.

RESULTADOS

FIGURA 4.
Porcentaje de veces que la emoción fue reconocida.

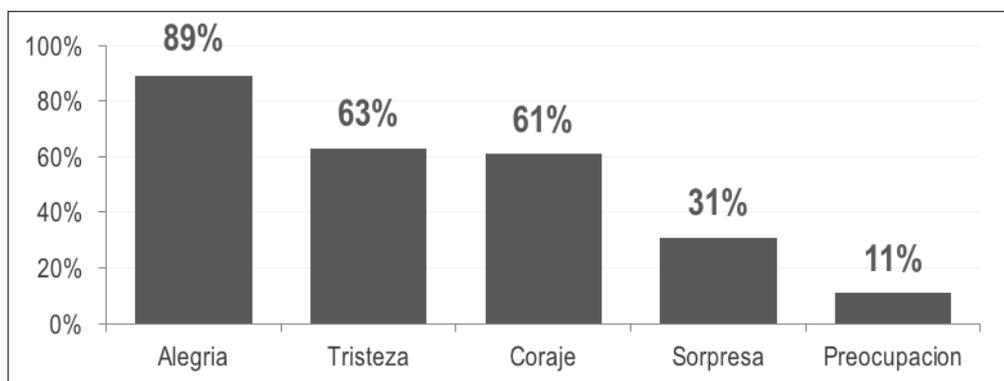
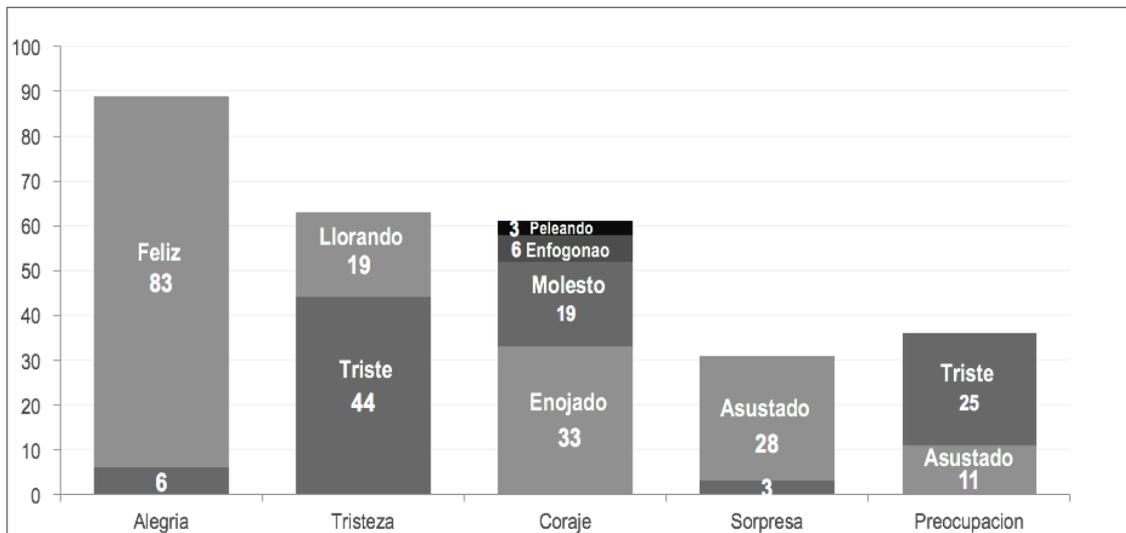


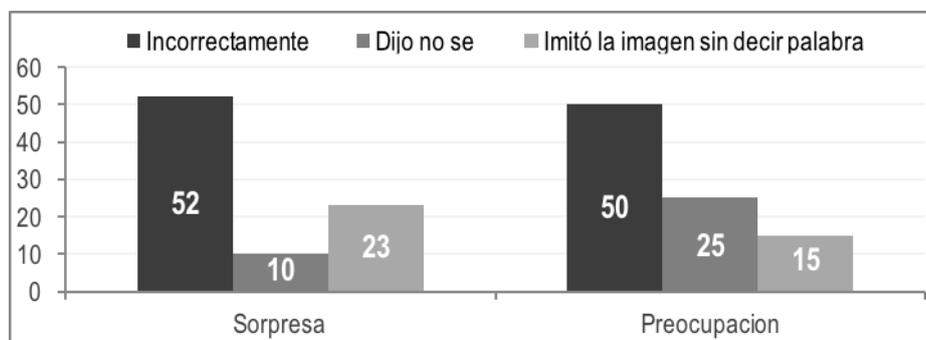
FIGURA 5.
 Porcentaje de los términos utilizados por los niños al identificar la emoción.



Los niños reconocieron más rápidamente las emociones de alegría, tristeza y coraje que las de sorpresa y preocupación. El tiempo promedio de respuesta por emoción fue de: 25, 19, 20, 34 y 36 segundos respectivamente. Los niños reconocieron más acertadamente las emociones en caricaturas que en fotos y reconocieron más rápido las emociones en los rostros de adultos que en los de niños, independientemente de que fueran fotos o caricaturas. Los términos verbalizados por los niños al observar los rostros de alegría fueron: feliz (83% de las veces), alegría (6%) y bien (6%). Las imágenes de tristeza fueron

identificados como: triste (44%) y llorando (19%). Los rostros que representaban la emoción de coraje fueron identificada por los participantes como: enojado (33%), molesto (19%), enfogaño (6%) y peleando (3%), nunca utilizaron la palabra coraje. En la emoción de sorpresa se observaron los términos: sorprendido (3%) y asustado (28%). Las imágenes con rostros de preocupación fueron identificadas por los niños como: triste (25%) y asustado (11%). Las emociones que mayor dificultad presentaron para los prescolares fueron sorpresa y preocupación.

FIGURA 6.
 Distribución de respuestas ofrecidas por los niños a los rostros con emociones de sorpresa y preocupación.



ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Una observación interesante fue el haber presenciado a niños imitando la imagen en la foto. Esas imitaciones que aparecían luego de unos segundos de mirar la imagen y en ausencia de las palabras se les veía imitar el rostro que observaban. La imitación motora ante la ausencia del signo nos parece un dato revelador. Como también lo fue la declaración de no sé al no poder identificar la emoción. Estas respuestas fueron más comunes en sorpresa y preocupación que fueron las emociones menos reconocidas por los niños. Al parecer estas emociones aún no están claramente discernidas entre los 3 y 4 años de edad. Otro detalle interesante es que los niños al nombrar las emociones no utilizaban sustantivos sino verbos (Ej. esta alegre, triste, enojado, molesto, etc.). En palabras que utilizaron los niños nos indican que las emociones son experiencias, no son cosas abstractas. A esta edad los niños no vieron la tristeza, sino que alguien estaba triste, no vieron el coraje, sino que alguien estaba molesto. Pero no fue hasta que se ausentó la palabra que quedó evidenciado el nivel de desarrollo y el papel que juegan los signos y las herramientas en los procesos cognitivos. Algunas emociones aun no son parte del repertorio simbólico de los participantes. Cuando no se tiene el concepto formado, cuando no hay un nombre para la emoción o cuando se le nombra incorrectamente tampoco puede ser reconocida su expresión. Esta experiencia no se puede manejar al nivel simbólico. Ante la ausencia de la palabra para el concepto reaparece el nivel sensoriomotor y reconstruye el objeto observado. Podemos ver la relación entre la experiencia sensoriomotora, el lenguaje como herramienta y el pensamiento que deviene de esta como sistema de signos. En este periodo de 3-4 años las lecturas de las emociones está en vías de desarrollo, algunas en progreso y otras en formación. Es pertinente crear los espacios para fortalecer estos desarrollos. El progreso de estas va de lo concreto a lo abstracto. Hay que manipular la emoción; tocarla, sentirla.

Luego viene la fase de atarla a un signo, manejarla al nivel de los signos, e internalizados estos se puede trabajar entonces al nivel simbólico. Se le puede pensar, sin vivirla. Se puede ser solidario con el otro puesto que se puede imaginar lo que se siente. Puede ponerse en el lugar de otros, puede regular sus emociones porque puede pensar en las consecuencias. Estas destrezas se van dando al observar e interactuar con los otros (con la cultura).

Las relaciones interpersonales aumentan con la exposición a los centros educativos donde hay otros niños y otros adultos. La literatura sostiene que una de las destrezas de la inteligencia emocional es la capacidad de leer emociones y que esto a su vez es un paso necesario para la destreza de manejar las emociones. Esto concuerda con otra de las observaciones de este estudio que reflejo que los niños con mayor frecuencia de indicadores emocionales tardaron más en la prueba de reconocimiento de emociones. Aquellos niños con menor regulación de sus emociones fueron precisamente, los que más tardaban en leer/identificar las distintas emociones. Todas estas notas traen a la mesa la teoría vygotskiana del desarrollo que sostiene que toda experiencia se da dos veces; primero en el plano interpersonal y luego en el plano intrapersonal. Se requiere del proceso de convertir la experiencia al plano simbólico, internalizar la experiencia, convertirla en una de las herramientas en la mente. Los niños que a esta edad pueden incorporar la emoción, pero aún no la pueden leer o ver en el otro, actúan como tal. Para comprenderla, para verla, hay que hacerla palabra. Llevarla a un nivel superior de proceso cognitivo. Vygotsky utilizó la línea del desarrollo del lenguaje como metáfora para explicar estos procesos. El lenguaje como sistema de autorregulación primero precede a la acción y luego la acompaña hasta que eventualmente se internaliza. El habla deja de ser habla externa y se convierte en pensamiento verbal; habla interna (Vygotsky, 1987). Del plano externo al interno, del plano

interpersonal al plano intrapersonal, del plano sensoriomotor al plano simbólico. Precisamente en este sistema de desarrollo está basado el programa del currículo vygotskiano para el desarrollo cognitivo de la niñez temprana. Se trabaja con el aprendizaje de las destrezas a través de actividades grupales, de lo interpersonal a lo intrapersonal. Se va interactuando con los materiales para desarrollar las experiencias en el plano sensorial hasta llevarlo al plano simbólico y de ahí a su dominio. Internalizada la estructura se hace herramienta mental, internalizada la herramienta, se vuelve destreza. Por eso decimos que sus destrezas son, literalmente, su caja de herramientas. Es así como el currículo lleva a los niños a adquirir las herramientas de la cultura: letras, números, mapas, diagramas, notas musicales, arte, destrezas de comunicación, y autorregulación fomentando la capacidad cognitiva y emocional. El objetivo fundamental es preparar el andamio de aprender a aprender, destreza fundamental para el desarrollo en la vida.

CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES

Estas experiencias cuidadosamente pensadas y contenidas en el currículo diseñan la situación del desarrollo donde se circunscribirán las zonas de desarrollo proximal de estos aprendices de edad temprana a la espera de poder ayudarlos a alcanzar su potencial. En esta travesía los acompañaran las maestras, sus compañeros de clase y las actividades sociales del día a día. A través de este conjunto de experiencias aprenderán a internalizar las herramientas de la cultura. Estas experiencias socioculturales median el desarrollo de sus destrezas y habilidades. Por medio de la internalización de las herramientas se forman sus habilidades. Habilidades y destrezas que son pues el reflejo de sus procesos cognitivos superiores. La educación es una puerta para que los sujetos adquieran las destrezas necesarias para lograr el éxito en su vida.

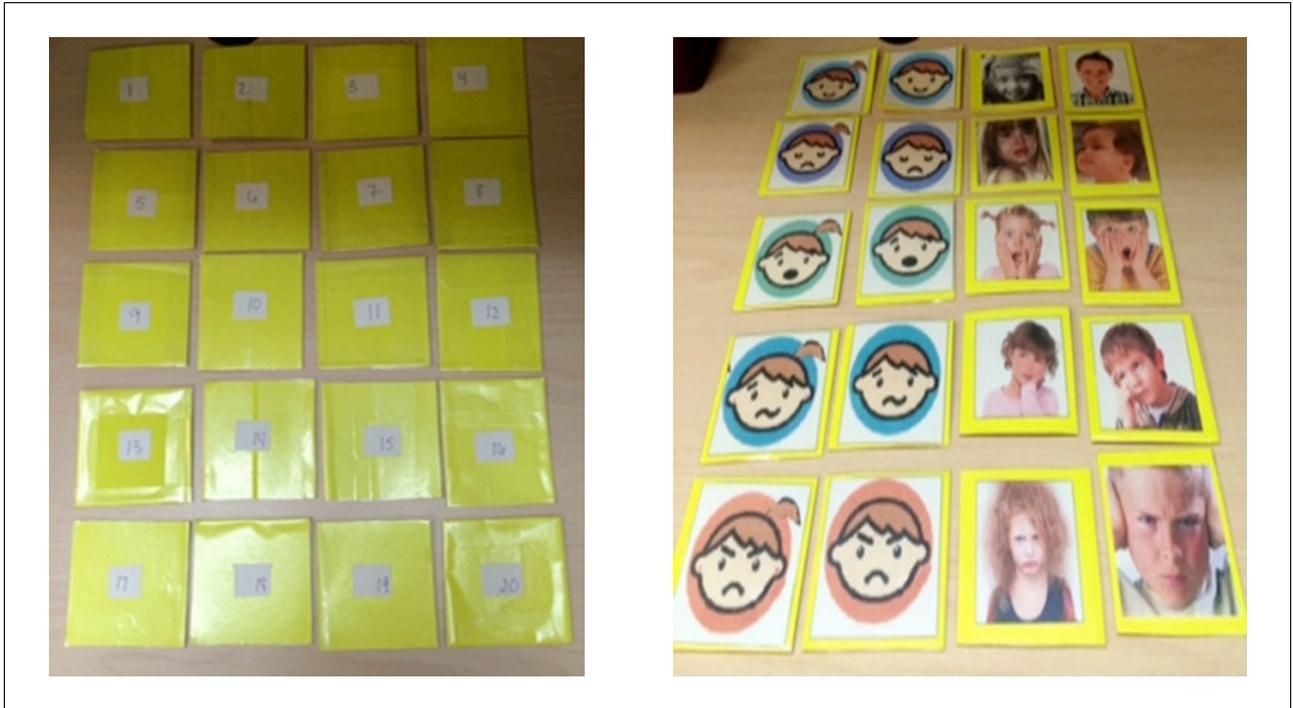
Esa educación tiene que estar comprometida con el desarrollo personal del individuo. La conciencia de sí mismo, puerta del desarrollo socioemocional, se adquiere de la relación con los otros. En menester apoyar la creatividad, la curiosidad y la individualidad en estos años primarios cuna de la autoestima y la identidad. Cada aprendiz, cada prescolar es un sujeto, como tal hay que respetarlo. No es la asimilación del sujeto a una norma lo que se busca, sino el desarrollo de las herramientas culturales en cada sujeto para promover el potencial de éxito en todos los aprendices independientemente de sus preferencias y fortalezas. Desarrolladas estas herramientas se maneja con mayor independencia cada vez, apropiándose de los saberes como cosa natural hasta ser uno solo; herramienta y sujeto en un mismo espacio, el espacio de su persona. El desarrollo de la personalidad/ identidad está en todo su apogeo, por muchas razones, en la niñez temprana. Por ello recalamos la importancia de contar con herramientas adecuadas para transmitir de esta forma las herramientas que los niños necesitan en su proceso de desarrollo y que sea el aprendizaje la herramienta (la meta) más trabajada dentro de los espacios académicos.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. & del Río, P. (2007). Una introducción a las dos psicologías de Vygotski. En P. del Río & A. Álvarez (Eds.), *Escritos sobre arte y educación creativa de Vygotski* (pp. 7-20). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Baquero, R. (1998). La categoría de trabajo en la teoría de desarrollo de Vygotski. *Psychke*, 7(1): 45-54.
- Berk, L. E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington, DC: National Association for the Young Children.
- Bodorova, E. & Leong, D. J. (2007). *Tools of mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Columbus, OH: Pearson.
- Bodrova, E., Leong, D. J., & Akhutina, T. V. (2011). When everything new is well-forgottenold: Vygotsky/Luria insights in the development of executive functions. In R. M. Lerner, J. V. Lerner, E. P. Bowers, S. Lewin-Bizan, S. Gestsdottir, & J. B. Urban (Eds.). In *Thriving in childhood and adolescence: The role of self-regulation processes. New Directions for Child and Adolescent Development*, 133: 11–28. New York: Willey.
- Bruner, J. S. (1962). Introduction. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bruner, J. S. (1987). Prologue. *The collected works of L.S. Vygotsky, Vol. I*. New York: Plenum Press.
- Daniels, H. (2001). *Vygotski and pedagogy*. New York: Routledge.
- Dolya, G. (2010). *Vygotsky in action in the early years: the key to learning curriculum*. (2nd ed.). New York: Routledge.
- Esteban-Guitart, M. (2011). Diez principios de la psicología histórico-cultural. *Fundamentos de Humanidades*, 11(2):45-60.
- Esteban-Guitart, M. (2013). *Principios y aplicaciones de la psicología cultural: Una aproximación vygotskiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Esteban-Guitart, M., Doyla, G. & Verlaska, N. (2011). Aplicaciones educativas de la teoría vygotskiana: El programa "Key to Learning". *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-22.
- Esteban-Guitart, M. & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento y de identidad. *Teoría Educativa*, 25(2): 189-211.
- Giazú Enciso, D. & Lara, A. (2014). El giro afectivo. *Athenea Digital*. 14(1): 263-288.
- González Rey, F. (2002). Sujeto y subjetividad: Una aproximación histórico-cultural. México, DF: Thompson.
- Karpov, Y. V. (2014). *Vygotsky foreducators*. New York: Cambridge University Press.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos: La educación desde la perspectiva sociocultural*. Buenos Aires: Paidós.
- Kozulin, A., Gindis, B. Ageyev, V. S. & Miller, S.M.(Eds.).(2003). *Vygotsky educational theory in cultural context*. New York: Cambridge University Press.
- Lake, P. (2012). *Vygotsky on education*. New York: Peter Lang Primer.
- Lara, A. & Giazú Enciso, D. (2013). Emociones y ciencias sociales en el Siglo XX: La precuela del giro afectivo. *Athenea Digital*. 13(3): 101-119.
- Luria, A. R. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. New York: Liveright Publishing Corporation.
- Luria, A. R. (1975). *Introducción evolucionista a la psicología*. Barcelona: Martínez Roca.
- Luria, A.R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. MA: Harvard University Press.
- Luria, A. R. (1982). *Language and cognition*. New York: John Willey and Sons.
- Moll, L. C. (1990). (Ed.). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp.59-88). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Moll, L. C. (2013). *Vygotsky and education*. New York: Routledge.
- Rodríguez Arocho, W.C. (2008). Los aportes de Lev S. Vygotski a la investigación educativa. *Revista de Psicología*, 4(8): 43-60.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2011). Desarrollo, aprendizaje y evaluación en contextos escolares: Consideraciones teóricas y prácticas del enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1). 1-36.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2013). El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: reflexividad histórica y reivindicación. *Propósitos y representaciones*, 1(2): 105-129.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2014). Problematización de la zona de desarrollo próximo: una tarea pendiente en la formación en psicología y educación (pp. 117-144). En A. Sulle & R. Bur (Eds.), *Vygotsky, psicólogo*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2015). Reflexividad histórica, problematización e indagación dialógica como herramientas para repensar el concepto de vygotskiano de zona de desarrollo próximo. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1): 10-24.
- Vygotski, L. S. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. *Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo I* (pp. 257-413). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. *Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo II* (pp. 9-348). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. S. (1930/2004). Tool and symbol in the development of the child. In R.W. Rieber & D. Robins (Eds.), *The essential Vygotsky* (pp. 501-570). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. & Luria A. (1930/1994). Tool and symbol in child development. In R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp.99-174). New York: Blackwell
- Yasnitsky, A. & Van der Veer, R. (2016). *Revisionist revolution in Vygotsky studies*. New York: Routledge.

ANEXO 1.
Tablero de emociones en niños y niñas.

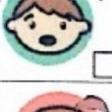
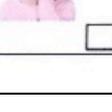


ANEXO 2.
Hoja de reconocimiento de emociones en niños y niñas.

Universidad de Puerto Rico
 Recinto universitario de Mayagüez
 Departamento de Ciencias Sociales
 CISA

Grupo: _____ ID: _____ Género: _____ Edad: _____ Fecha: _____
 Hoja de Reconocimiento de las Emociones

Instrucciones: Vas a voltear una tarjeta de la fila y me vas a decir cómo se siente la persona de la imagen. Se puede sentir feliz, triste, enojado, sorprendido o confundido.

Imágenes				Categoría	Identificación	Texto del participante	Tiempo 1	Tiempo 2
				Alegría	___ Contento(a) ___ Feliz	1. _____ 2. _____		
				Tristeza	___ Llorando	1. _____ 2. _____		
				Sorpresa	___ Sorprendido(a) ___ Asombrado(a)	1. _____ 2. _____		
				Coraje	___ Enfadado(a) ___ Enojado(a) ___ Molesto(a) ___ Furioso(a)	1. _____ 2. _____		
				Preocupación	___ Confundido(a) ___ Asustado(a) ___ Frustrado(a) ___ Disgustado(a)	1. _____ 2. _____		

ANEXO 2 A.
 Hoja de reconocimiento de emociones en adultos.

Universidad de Puerto Rico
 Recinto universitario de Mayagüez
 Departamento de Ciencias Sociales
 CISA

Grupo: _____ ID: _____ Género: _____ Edad: _____ Fecha: _____
 Hoja de Reconocimiento de las Emociones

Instrucciones: Vas a voltear una tarjeta de la fila y me vas a decir cómo se siente la persona de la imagen. Se puede sentir feliz, triste, enojado, sorprendido o confundido.

Imágenes	Categoría	Identificación	Texto del participante	Tiempo 1	Tiempo 2
	Alegría	___ Contento ___ Feliz	1. 2.		
	Tristeza	___ Llorando	1. 2.		
	Sorpresa	___ Sorprendido(a) ___ Asombrado(a)	1. 2.		
	Coraje	___ Enfadado(a) ___ Enojado(a) ___ Molesto(a) ___ Furioso(a)	1. 2.		
	Preocupación	___ Confundido(a) ___ Asustado(a) ___ Frustrado(a) ___ Disgustado(a)	1. 2.		

ANEXO 3.
Hoja de cotejo de destrezas.



Universidad de Puerto Rico
Recinto Universitario de Mayagüez
Hoja de Cotejo
“The ‘key to Learning’ curriculum”



Implementación de un Currículo Vygotskiano para el Desarrollo Cognitivo Durante la Niñez Temprana

Grupo: _____ Lugar: _____ Nombre de la actividad: _____ Número de actividad: _____

Se refleja la destreza: No se refleja/No aplica Rara vez Frecuentemente Siempre
(0A) (0B) (1) (2) (3)

	Participante	P1#			
		0	1	2	3
Gramática de Cuentos	Indicadores				
	Comprensión				
	Lenguaje o frecuencia del habla				
	Atención				
	Personajes				
	Estructura del cuento				
	Recontando el cuento con figuras geométricas o figuras simbólicas.				
Juegos del desarrollo	Reconocimiento de emociones				
	Muestra motivación por la actividad				
	Demuestra solución adecuada a las imágenes				
	Creatividad				
	Atención/Concentración				
	Trabaja cooperativamente en grupos grandes				
	Trabaja cooperativamente en grupos pequeños				
Modelaje Creativo	Destrezas de comunicación				
	Expresa emoción o hace comentarios afectivos a su trabajo				
	Puede nombrar dos o más objetos por cada dibujo esquemático				
	Parea objetos a siluetas o imágenes				
	Perseverancia				
	Espera su turno				
	Representa imágenes				
Movimiento Expresivo	Creatividad				
	Trabajo en grupo				
	Comunicación no verbal				
	Imitación				
	Expresión de emociones				
Tu-Yo-Mundo	Ayuda a otros				
	Curiosidad/Explorar				
	Representaciones simbólicas				
	Conoce el mundo natural (vivas)				
	Conoce el mundo material (no vivas)				
	Conciencia de sí mismo				
	Capacidad para interactuar				
Reconoce emociones propias					
Reconoce emociones de otros					

Observaciones adicionales:

Este documento fue completado por: _____

Fecha: _____

Rev.6marzo2015RMCS, JIRR