



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

2054
Sr. Calva

EVALUACION DE LA IMPLEMENTACION DE DOS
CURRICULA DE EDUCACION PREESCOLAR CON
ORIENTACION COGNOSCITIVA

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
JOSE ALBERTO MONROY ROMERO

M-0015745



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

JESUS MONROY PEREZ

MARIA LUISA ROMERO DOTTOR

Q.E.P.D.

Q. E. P. D.

MIS PADRES

CUANDO LA DISTANCIA SE MIDE EN RECUERDOS....

Profra. ANA LUISA

DR. JESUS

Q.F.B. MARIA DEL ROCIO

MIS HERMANOS

APRENDIMOS A ESTAR UNIDOS

DANDONOS APOYO Y CARINO.....

ELSA

VINICIO

8/9

LA FELICIDAD A VECES ES EFIMERA

MAS,

ETERNA CUANDO LA CONSTRUIMOS.....

CELIA PALACIOS SUAREZ

A TI QUE HAS SIDO LA GUIA, LA CONCIENCIA
Y LA COMPAÑERA EN EL TRABAJO PROFESIONAL,
MI AGRADECIMIENTO Y ADMIRACION
POR TUS CONSEJOS Y ENSEÑANZAS

ARMANDO RIVERA MARTINEZ

POR LA CONFIANZA QUE HAS TENIDO EN MI.

ROGELIO, CECILIA, ELENA, POLO, RUBEN, DAVID, FRU,
JORGE G., BLANCA, JUAN MIGUEL, PATRICIA B.
OSCAR (quepd), PABLO, MARQUINA, LUZ MA., JUANITA,
FRIDA (especialmente) y demás compañeros de estu-
dios y trabajo, con los cuales he compartido tiem
po y gastado zapatos.

A todos los muchachos y muchachas que por azares
del destino han sido mis alumnos en la ENEP-
ZARAGOZA.

Y a tí lector morbosos, que en lugar de leer el -
contenido estas leyendo estas dedicatorias, de -
cualquier manera, gracias por tu interés en el -
presente trabajo y espero te auxilie en algo.

Omne bene
Sine poena,
Tempus est ludendi;
Venit hora
Absque mora,
Libros deponendii

I N D I C E

	Pag.
INTRODUCCION	2
CAPITULO I ORIGEN Y DESARROLLO DE LA EDUCACION PREESCOLAR.....	12
CAPITULO II LA TEORIA PSICOGENETICA EN LA EDUCACION PREESCOLAR.....	38
CAPITULO III ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION	51
CAPITULO IV METODOLOGIA	67
OBJETIVO	
ELEMENTO A EVALUAR	
ESCENARIO	
DISEÑO	
INSTRUMENTO	
PROCEDIMIENTO	
CAPITULO V RESULTADOS	84
CAPITULO VI ANALISIS DE RESULTADOS	106
CAPITULO VII CONCLUSIONES	116
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	126
ANEXOS	
1 CURRICULUM CON ORIENTACION COGNOSCITIVA DERIVADO DE LOS PLANTEAMIENTOS DE H.G. FURTH Y H. WACHS.	134
2 ADAPTACION DEL CURRICULUM ORIENTADO COGNOSCITIVAMENTE HIGH / SCOPE.	141

3	GUIA DE OBSERVACION EVALUATIVA	150
4	CUESTIONARIO PARA LA EVALUACION DE LAS CARACTERISTICAS DE CURRICULA DE EDUCACION PREESCOLAR	153
5	ANALISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LA OBSERVACION EVALUATIVA Y LA EN- TREVISTA.	157

9

INTRODUCCION.

El reconocimiento de que la educación preescolar cumple funciones únicas e insustituibles dentro del contexto sociocultural de nuestros días ha determinado su incorporación a los sistemas escolares, de esta manera, la primaria deja de ser la primera escuela a la que concurre el niño, correspondiendo este lugar al denominado "Jardín de Niños" Bosh, 1979).

La importancia de la educación preescolar en el desarrollo psicológico del niño ha sido corroborada por los estudios hechos al respecto, iniciados en la década de los 60s, con la creación del Proyecto Head Start, en los Estados Unidos de Norteamérica, (Bralic, Haeussler, Lira, Montenegro y Rodríguez, 1978; Latorre y Magendzo, 1981).

En México, se ha visto agudiza la necesidad de crear centros de educación preescolar por dos factores: por un lado, el incremento de la población, de madres que realizan una actividad laboral fuera del hogar, requiriendo para ello de algún mecanismo auxiliar para la atención de sus hijos; por otro lado, el incremento de la población infantil (Leyva, López, Palacios y Velázquez, 1981).

Sin embargo, no se han programado los recursos financieros para la creación de estos centros. Un elemento que influye en ésta situación es la poca relevancia que se le adjudica a la educación-

preescolar en la Secretaría de Educación Pública (SEP). Para ésta, la educación preescolar es un ciclo educativo, generalmente de tres años, que no necesariamente se cursa completo. No es obligatorio y procede a la educación primaria. A diferencia de lo que se observa en los otros niveles educativos, es en el tercer grado (en el último) de preescolar donde se encuentra la mayor concentración de la matrícula, y éste disminuye en el segundo grado hasta reducirse considerablemente en el primero. Según la SEP, este fenómeno se debe a que para el ingreso a cada grado no se exige el haber cursado el o los grados anteriores (SEP, 1978).

Por otra parte, además del reducido margen a la cobertura institucional para proporcionar este servicio, existen algunos indicadores que señalan la dudosa calidad del mismo, en los que destacan los siguientes:

- La mayoría de las instituciones que brindan el servicio de educación preescolar disponen de un grupo para cada uno de los grados, en el mejor de los casos, otros solo contemplan el último grado.
- Cada trupo está constituido, en promedio, de 37 niños, atendidos solo por un docente, lo cual ofrece una imagen poco alentadora de la calidad del servicio proporcionado.

- La SEP no exige que se haya cursado el o los grados anteriores para ingresar al segundo o tercero, es más, lo ha restringido al último, recuerda la publicidad auspiciada por ella misma, con el slogan de "Con un año basta".
- Se carece de un programa evaluativo, coherente y sistemático, que permita validez el programa psicopedagógico.

Con respecto a este último punto, los programas educativos oficiales han variado en su perspectiva teórico-metodológica, la cual depende de la autoridad en turno, y por ende, su eficacia no ha sido comprobada a través de una evaluación sistemática, que le permita cimentar y retroalimentar al programa en vigencia.

En la educación escolarizada, en términos generales, podemos identificar dos tendencias: a) la que enfatiza el aprendizaje de destrezas y habilidades, llevando al niño al dominio de conductas definibles y predecibles; y b) La que enfatiza la estimulación hacia el comportamiento creativo e inventivo, permitiendo al niño el aprendizaje autoiniciado y la solución de problemas (Illich, 1975).

La primera tendencia la encontramos claramente definida en los programas de enseñanza tradicional, en donde, se le enseña a un grupo de niños el dominio de habilidades específicas, como serían el recortado con tijeras, iluminado de modelos, ri

mas y canciones, entre otras.

La segunda tendencia, la encontraríamos en los programas con orientación cognoscitiva, fundamentada en la teoría psicogenética del desarrollo infantil de Jean Piaget.

La teoría de Piaget es epistemológica, sin embargo, su interpretación del desarrollo cognoscitivo del niño desde el nacimiento hasta la adolescencia, aunada a la perspectiva de una teoría general del conocimiento, una descripción de la estructura y de las mentes del conocimiento, sugieren al educador preescolar, la posibilidad de elaborar un curriculum fundamentado en su sistema (Kamii, en Bloom, Hastinues y Madaus, 1979).

De esta manera, Parker (en Colvin y Zaffiro, 1974 P. 65-72) describe cuatro programas de educación preescolar elaborados con base en la teoría piagetana, estos son:

- Programa Ypsilanti, de Educación Preescolar, de Constance Kamii.

- Programa de Educación Preescolar, de Celia Lavatelli.

- Programa "Aprendiendo a aprender". de Herbert Springle.

- Programa Cognoscitivo, de David Weikart. Además de los anteriores tenemos:

- Curriculum Orientado Cognoscitivamente, High-Scope, de Hohmann, Banet y Weikart, 1984).

Escuela para pensar, de H.G. Furth y H. Wachs, 1978.

Estos programas tienen en común los objetivos generales, los cuales se enfocan a la estimulación del desarrollo cognoscitivo del niño, sin dejar de lado las otras áreas del desarrollo (socioemocional, perceptivomotriz y lenguaje) - Sin embargo difieren entre sí en cuanto al planteamiento de objetivos más específicos y los procedimientos de enseñanza utilizados.

En lo referente a la evaluación, cada programa plantea su propio procedimiento, y en algunos casos estos no están bien definidos. Es aquí donde nos encontramos con el problema de sobre qué se va a evaluar, ya que la idea básica sobre la calidad de cualquier programa puede y debe observarse y además, medirse cuantitativa mente, con objeto de probar su eficacia y juzgar la completamente.

Goewin (en Colvin y Zaffiro, 1974) nos señala dos objetivos básicos de los sistemas y métodos de evaluación: a) Deben ayudar al programa para lograr su perfección, y b) permiten la toma de decisiones para la distribución de los recursos.

Singh (citado por L. Jones en Colvin y Zaffiro, ob. cit.) señala seis diseños o paradigmas que puede seguir la evaluación:

- Primero: En términos de eficacia del programa, - mediante pruebas a individuos que participaron en él.
- Segundo: Comparación entre programas similares.
- Tercero: Comparación con los resultados producidos en situaciones control, en donde no se hayan utilizado programas.
- Cuarto: En términos del razonamiento en que sebasa un programa en particular.
- Quinto: Un procedimiento de evaluación puede incluir una valoración de las variables - motivacionales y la actitud relacionada con el programa.
- Sexto: Se puede incluir una descripción anécdotica de los problemas con que tropiezan realmente los individuos que ejecutan - el programa.

Rossi, Freeman y Wright (1979) señalan cuatro diferentes tipos de evaluación de programas: 1) investigación de la planeación y desarrollo del programa; 2) evaluación monitora; 3) evaluación - del impacto y costo-beneficio costo-eficacia. - Cada uno de estos tipos de investigación tienen un propósito y éstos, a su vez, se dirigen a contestar algunos planteamientos. En el cuadro 1 se presenta este modelo.

Para analizar y evaluar programas para niñ

ños, B. Spodek (1973) seguir el siguiente esquema:

1. Supuestos. Las bases "dadas" de un programa.
2. Metas del programa. Su propósito.
3. Curriculum. El contenido del programa.
4. Método. Las estrategias de enseñanza utilizadas.
5. Estilo. El grado de personalización permitido en la enseñanza.
6. Organización. La forma en que los elementos están unidos.
7. Efectividad. Logro de las metas y comparación con otros programas.
8. Practicabilidad. Costo del programa, personal requerido, espacios, material, aprovechamiento de los recursos suministrados.

Este esquema permite ser aplicado a todos los programas educativos.

Como se ha observado son múltiples las propuestas para evaluar los programas educativos, más sin embargo, el modelo escogido para cada investigación dependerá, en mucho, del propósito de cada trabajo. En el presente son retomados, en términos generales, los tres últimos puntos propuestos por Spodek, que de alguna manera nos han guiado para su planteamiento y realización.

		TIPOS DE	EVALUACION	
	Investigación de la planeación y desarrollo del programa	Evaluación Monitoreo	Evaluación del impacto	Costo-beneficio Costo-eficacia
Producto	Programas diseñados en conformidad con metas designadas	Prueba de la comprobación en la implementación - como correspondiente al programa diseñado.	La efectividad del programa - se prueba en - el alcance de las metas.	Cálculo de la eficacia económica del programa.
Preguntas de Evaluación.	Alcance y distribución del problema central de la población.	Se están alcanzando los objetivos? los servicios dados están acorde al diseño	Son los cambios sustancialmente significativos? que causas del programa promueve cambios	Cuanto cuesta cada unidad cuanto es el costo total - comparados con los beneficios.

CUADRO 1 Modelos de tipo de Evaluación (Rossi Freeman Wright 1979)

Más también es claro que el utilizar solo uno de estos diseños, no asegura que la evaluación sea tan completa como podría esperarse. Por tanto, es conveniente buscar una estrategia evaluativa eficaz, cuyo resultado permita la obtención de la mayor cantidad de datos posibles.

El objetivo del presente trabajo es el de evaluar dos currícula de educación preescolar, básicamente en su implementación, ya que es ahí donde el curriculum muestra la congruencia entre lo que plantea en el aspecto metodológico y su aplicación real.

La estructura de este trabajo presenta en su primer capítulo el "origen y desarrollo de la educación preescolar", en donde, se habla de sus raíces; el significado del término, cual es su función social y psicológica, para terminar este capítulo se presenta la situación actual de ésta en México.

Dos de los principales enfoques psicológicos (cognoscitivo y conductual) que se han retomado para la educación preescolar son presentados en el capítulo dos; la teoría psicogenética en la E.P. se describe en el capítulo dos; en el capítulo tres; se reseña los antecedentes de este trabajo la descripción metodológica se presenta en el capítulo cuatro, en el capítulo cinco presentamos los resultados obtenidos, los cuales son analizados en

el siguiente capítulo, seis ; para finalizar, nuestras conclusiones están planteadas en el capítulo siete.

C A P I T U L O I

ORIGEN Y DESARROLLO DE LA EDUCACION PREESCOLAR

RAICES DE LA EDUCACION PREESCOLAR

Con base en la literatura publicada al respecto, podemos ver que la necesidad de atender al niño a través de una institución extrafamiliar ha respondido, en su inicio, a situaciones de desamparo del niño, determinadas por situaciones sociales, abruptas, como son la revolución industrial y las dos grandes conflagraciones de este siglo, en las que, principalmente, la mujer ha tenido que afrontar el problema del cuidado de sus hijos, al tener que integrarse al trabajo productivo o a actividades apremiantes para el país. Caso más dramático es el de los niños que quedan huérfanos a causa de las guerras y cuyo cuidado se instrumenta a través de asilos infantiles residenciales.

Una de las consecuencias del avance tecnológico de la sociedad, es que nos enfrentamos con cambios en las formas de vida, que si bien reflejan el avance de la humanidad en la transformación de la naturaleza, también son causa de incomodidad y riesgo para el niño. El espacio en que vive en la actualidad, es más reducido, está expuesto a accidentes en la vía pública y tiene menos opciones para su desenvolvimiento, causa de la urbanización de las ciudades.

La atención al niño surge, primeramente, -- con fines de cuidar de su salud, concibiéndosele -- así como un servicio asistencial a través del cual el niño, será atendido durante las horas de trabajo de sus padres. Con el avance en el estudio del desarrollo del niño, realizado por la Pedagogía y la Psicología, se empieza a plantear la necesidad de atender los aspectos social y educativo del niño. Terra (1979) identifica tres períodos en la historia de los servicios de atención del preescolar en América Latina:

- a) El período asistencialista, que surge hacia el final del siglo XIX, como respuesta a la transformación de la economía agraria en economía industrial, y que tiene, entre otros efectos, la creciente incorporación de la mujer al trabajo remunerado fuera del hogar, lo cual se auna a la migración, a la desaparición gradual de la familia numerosa y al incremento en la distancia entre el lugar de trabajo y el hogar.
- b) El énfasis en la educación, que es el resultado de la influencia de las teorías y experiencias desarrolladas en Europa, en relación al desarrollo del niño y su educación escolarizada, dando lugar a la creación de los jardines de niños, en las décadas de los 50 y 60. Así, la educación preescolar adquiere un carácter social y educativo, se concibe como una educa -

ción complementaria a la familiar, a la vez que preparatoria para educación básica.

- c) La atención integral, en donde se conjuga tanto el trabajo asistencial que cuidará de la salud y alimentación del niño, como el aspecto formativo, a través de programas educativos y de estimulación temprana. Esta orientación responde a las situaciones de desventaja en que se desarrolla el niño y a los estudios que han puesto de manifiesto los efectos que sobre el desarrollo tienen las condiciones ambientales en que se desenvuelve. Para su realización, se plantea la necesidad de contar con la participación de la familia y la comunidad en su conjunto.

Si bien esta es la secuencia de evolución de los servicios de atención y educación al preescolar, Terra plantea algunos aspectos que hacen que dicha evolución no haya seguido una progresión continua ni haya logrado un nivel óptimo de educación a las necesidades sociales. Por un lado, menciona que el servicio se ha otorgado básicamente a los estratos sociales medios, descuidando a los grupos más desfavorables aun cuando en ellos se tienen altos índices de mortalidad y morbilidad infantil, así como de repetición o deserción escolar. Por otro lado, señala que la posibilidad de extensión de la cobertura de los programas se ha visto bloqueada al no contar con observaciones y

evaluaciones sistemáticas sobre su funcionamiento y efecto, así como con datos confiables sobre los costos que implican.

Educación preescolar: Significado del término.

Aunada a estas consideraciones, la situación de la educación preescolar se hace más problemática al no contar con una concepción clara de su significado. Esta carencia tiene su origen en el hecho que aún cuando es el primer peldaño de la educación escolarizada, en la historia es el último en plantearse, por lo que se considera previo a la escuela, necesario, útil, pero no indispensable representado solo "algo" que puede (o no) precederle, ya que no se ha establecido su obligatoriedad. Además, a diferencia de los otros niveles escolares que pueden encontrar su equivalente a nivel mundial, el período de la educación preescolar se identifica de manera diferente según el aspecto enfatizado. Mialaret (1976) menciona que con el término de "educación preescolar" se hace referencia a cualquier tipo de establecimiento que tiene algún tipo de relación con el niño: hospital, dispensario, asilo, guardería.

Tampoco se ha establecido clara y fundamentalmente el período que abarca la educación preescolar. En general, se hace referencia, como se señaló anteriormente, a una situación que antecede a

la educación escolar básica. En México, por muchos años este período comprendió, como en otros muchos países, la edad de cuatro a seis años. Posteriormente, respondiendo a situaciones económicas y dando argumentos "educativos" ("con un año basta") se redujo y se hizo exclusiva para los niños de cinco años. En otros países (p. ej. Francia, Rusia) la educación preescolar hace referencia a la escolarización del niño de 3 a 6 años. Esta confusión se hace más evidente si tomamos en cuenta que los establecimientos identificados como "jardín de niños" y los denominados "guardería infantil" se conciben diferentes en su organización, origen y servicio.

Anteriormente se mencionó que el jardín de niños evolucionó de ser una institución meramente asistencial a un establecimiento educativo. Estos matices tienden a perpetrarse a través de la guardería infantil, la cual se concibe como un servicio predominantemente asistencial, abocado a la atención de los hijos de mujeres que participan en labores extrahogareñas, durante el período previo al ingreso del niño a la escuela primaria (3 meses a 6 años). Por mucho, y aún hoy, las guarderías infantiles estuvieron organizadas a modo de asilos en donde el niño recibía los cuidados básicos-higiéne, alimentación, salud-, siendo las actividades recreativas y educativas más bien circunstanciales y asistemáticas. Con la difusión de los -

resultados de los estudios que ponen de manifiesto la importancia de los primeros años en el desarrollo del individuo, se empieza a plantear la necesidad de considerar la educación y estimulación de los niños pequeños como un factor básico de los servicios que deben ofrecer las guarderías infantiles. Es entonces cuando se modifica el nombre, haciéndose llamar ahora "Centros de desarrollo infantil", para enfatizar que ya se consideran aspectos tanto asistenciales como educativos. Pero el nombre por si solo no es garantía de que así se haga.

Es evidente también que la guardería infantil tiene prácticamente el mismo origen y el mismo desarrollo que el jardín de niños. Es decir, ambos surgen por la necesidad de atender al niño que queda en una situación de desamparo parcial por la participación de la mujer en actividades de la economía productiva de su país. En ambos casos, el avance tecnológico y científico ponen de manifiesto la necesidad de dar una atención integral al niño, por lo que se empieza a poner especial atención a los aspectos vinculados a su desarrollo psicológico. No obstante este punto en común, el jardín de niños se concibe como un servicio dirigido al niño, mientras que la guardería infantil es un derecho de la madre trabajadora, lo cual excluye del servicio a los niños hijos de madres que no laboran fuera del hogar.

En base a estas consideraciones, una primera

consideración que se desprende es, la necesidad de replantear y aclarar lo que constituirá un programa general de atención (social y educativa), que ofrezca diferentes alternativas a los padres en cuanto al horario en que se atenderá al niño, quedando éste a elección de los padres, en base a sus necesidades particulares, lo cual a su vez determinará qué aspectos, además de los educativos, se tendrán aseo, alimentación, siesta, etc.

Una segunda derivación de este análisis es el plantear con claridad qué se entiende por educación del "preescolar". Se mencionó que el término se ha aplicado a diversos establecimientos que tienen alguna relación con el niño: protección física, cuidado de la salud, educación. Es necesario analizar si la solución del problema radica en hacer una aplicación discriminada del término o si la alternativa es identificar los móviles de educación del niño y abordarlos a través de la instancia pertinente. Es bien sabido que el desarrollo y educación del niño tienen lugar a través de una diversidad de elementos, que si bien tienen su base en la familia y escuela, no se reducen a ellas y se amplían hacia las múltiples situaciones a las que está expuesto el niño, como son: parques recreativos, programas de televisión y radio, juguetes, libros, películas, etc. Y son estos recursos los que pueden promover (e incluso entorpecer) el desarrollo global del niño. Por tanto, se hace necesario-

crear programas integrales de educación infantil, en los que participen directamente la familia y la comunidad, con el apoyo de instituciones que tengan a su cargo la atención del niño a través de equipos de trabajo de profesionales, con carácter interdisciplinario. (Monroy y Palacios 1984).

Una tercera consideración es la referente al término "preescolar". Su uso da lugar a ambigüedades, ya que más que hacer mención de un período específico del desarrollo, se refiere a la antesala del ingreso a la institución escolar, restringiendo ésta de la escuela primaria (que es formal, obligatoria y básica) en adelante. Al aplicar así dicho término, se da lugar a una contradicción, pues se habla de una "educación escolarizada" que tiene lugar antes del ingreso a la escuela, lo cual no pone en claro si es o no escolar.

Se puede suponer que estas aparentes ambigüedades en el término "preescolar" se deben al carácter asistencial más que educativo que en su origen tuvieron las instituciones creadas para el cuidado del niño. Así mismo, tiene sus raíces ideológicas, en tanto dá por sentado que la obligación de educar al niño durante los primeros seis años de vida corresponde a la familia, y solo después a la institución escolar. En este punto nos enfrentamos con un problema más: es necesario nominar adecuadamente este período equivoco.

cadamente llamado "preescolar". La cuestión es - identificar el término que supere la ambigüedad de otros como "niñez", "infantil", "preprimaria". Sin embargo, dado el arraigo del término "preescolar"- en el lenguaje común, tanto popular como científico y tomando en cuenta que la problemática de la - educación preescolar radica en su organización y - no en su nominación, optamos por hacer uso de dicho término.

Función social y psicológica de la educación preescolar.

La aplicación, organización y consolidación del servicio de educación preescolar, se fundamenta en dos tipos de necesidades, que a su vez se - convierten en su función social y psicológica. La social es la referente al papel que la educación - juega en el desarrollo de la comunidad social, y - la psicológica la que indica la influencia de dicha educación en el desarrollo particular del individuo.

Función Social: Al analizar las razones sociales de la educación escolarizada, se hace referencia a aspectos característicos del ser humano - como especie y de los sistemas gubernamentales de los que forma parte actualmente. Se plantea que la especie humana es la más avanzada en la escala filogenética, razón por la cual requiere de un período más largo de maduración para que los individuos

alcancen las características adultas. Conforme avanza el progreso tecnológico y social, se hace más complejo el desarrollo y el aprendizaje, no bastando ya con exponer al niño a la interacción espontánea con su medio ambiente físico y social por muy rico que éste sea.

Se hace necesario entonces organizar experiencias sistematizadas de aprendizaje, originalmente dirigidas a las personas que de por sí han de desempeñar funciones especiales en su grupo social, por pertenecer a la clase dominante; por el papel que ocupan en las relaciones de producción del país. Precisamente por la importancia que tiene el poseer conocimientos científicos y tecnológicos en el desempeño social del individuo, diversos grupos se manifiestan, en el siglo XVIII (y aún hoy en día) en favor de la igualdad de derecho a la educación, dando lugar a la enseñanza obligatoria y gratuita, que tuvo su inicio en el siglo XIX, y que no se ha alcanzado del todo aún en muchos países, entre otros el nuestro.

Por otro lado, si bien se llega a percibir a la educación para todos como un riesgo en tanto pueda estimular en los miembros de las clases bajas el deseo de mejorar, resquebrajando el orden social establecido, se reconoce que también es un medio ideal para transmitir los valores y conocimientos necesarios para crear ciudadanos acordes al sistema político y social que se desea preservar,

Rhule (1969) plantea:

La escuela tiene a su cargo la misión triplemente destacada de educar a la descendencia de la clase sometida, en el respeto a la clase dominadora y a su organización económica y política.....

El adiestramiento y el ejercicio mecánico asfixian toda vida autónoma del espíritu, y del alma..... Quien realiza esta obra es el maestro, producto él mismo de un adiestramiento militar. Su profesión, toda, transcurre entre los mandatos de un reglamento descabellado..... (pp. 55-57).

Estos planteamientos en torno al papel de la educación en la sociedad son aplicables a todos los niveles escolares. En el nivel preescolar se añade un aspecto más; la responsabilidad de la escuela como agente de seguridad y protección para el niño. Brulé (1971) menciona que la civilización logró reducir la situación de pobreza en que vivían los niños, pero no le venció, Señala que actualmente el niño se enfrenta a una situación de constantes peligros, causa del avance tecnológico siendo algunos su resultado directo, como son el riesgo de la vía pública el ruido en las calles y las casas; y otros su resultado indirecto, como el ritmo de vida que lleva el adulto, ya que la gran parte del tiempo lo dedica a la actividad laboral y -

un mínimo a las relaciones con los demás incluyendo al niño. Ante esta situación, la escuela tiene como función el ofrecer un lugar seguro y tranquilo para alojar al niño, en el que recibirá la educación, cuidado y afecto que no puede recibir mientras sus padres realizan sus labores cotidianas.

Esto resulta de mayor importancia al considerar el papel de la niñez dentro del contexto social. Ordoñez (1979), lo enfatiza diciendo que de los niños depende que la sociedad evolucione y que se desarrolle adecuadamente, o se estanque sin progresar e incluso se deteriore y retroceda. Señala que por esto las sociedades primitivas, en proceso de evolución, cuidaban con especial atención a sus niños y planeaban su educación de acuerdo con las metas y lineamientos establecidos por la comunidad. Este podría ser un argumento para promover programas de educación preescolar en gran escala.

Sin embargo, Angel y col. (1980), señalan que precisamente por que la adquisición de mayor o menor capacidad cognoscitiva y operativa del hombre depende, en gran parte, de lo que sucede en estos años, es éste el nivel más descuidado en las sociedades que no quieren transformarse: se deja su educación en manos de los enseñantes menos preparados, y se relega a la iniciativa privada la creación de centros escolares, concibiendo así la educación no como un derecho del individuo, cuyo cumplimiento

debe estar a cargo del Estado, sino como un negocio.

Función Psicológica: El énfasis en la importancia psicológica de la educación preescolar es relativamente reciente. Se hace evidente la importancia que ejerce la calidad del ambiente en el desarrollo del niño durante los primeros años de vida. De ello dependerán las condiciones en que el niño ingrese a la educación primaria: con salud física, intelectualmente estimulado, socialmente adaptado a la disciplina de la vida en grupo y, ante todo, ávido de aprender (Beers, 1975).

Ordoñez (1979), plantea que una educación preescolar bien organizada permitirá que el niño sienta y goce sus derechos, que viva la progresiva formación de sus responsabilidades, en la medida en que aprende, conoce y valora lo que la comunidad le proporciona y participa en beneficio de la misma. Se convertirá en portavoz para su hogar y comunidad de una nueva y mejor manera de vivir, será, un agente de cambio. Así mismo señala que:

Si queremos que el niño se forme como persona, debemos contribuir, desde su primer contacto con la vida, a procurarle los elementos necesarios para su integración como ser humano capaz de realizaciones que, trascien

da su naturaleza física, le permitan crear sus propios fines y los medios adecuados para conseguirlos. (pp. 610-611).

De acuerdo con Thompson y Grusec (1970) los trabajos teóricos que han enfatizado la importancia de la estimulación temprana pueden agruparse en cuatro aproximaciones:

- 1) Desarrollo biológico, que abarca los estudios de la evolución de las especies y de construcción de bloques de conducta (tropismos, reflejos, conductas reguladoras).
- 2) Psiquiátrica, que estudia el efecto de los eventos de la infancia en la edad adulta.
- 3) Psicofisiológica, que estudia el efecto del aprendizaje sobre el nivel conductual, la anatomía, y la bioquímica del sistema nervioso central.
- 4) Etológica, que estudia los fenómenos de impronta en relación con elementos como las características del estímulo, edad en que se presenta, reversibilidad de sus efectos y su relación en la conducta adulta.

En base a los estudios realizados, se han tratado de identificar los factores relacionados con el desarrollo, la forma en que lo influyen, la manera de intervenir para propiciar su mejor desarrollo (Bralic y Lira, 1978).

Los factores que se han considerado incluyen:

a) La relación de la estimulación temprana con el desarrollo orgánico-funcional, la cual al ser deficiente puede provocar alteraciones sensoriales, del sistema nervioso central, del sistema endócrino y en la conducta (exploración, aprendizaje, agresión, etc.).

b) Componentes ambientales que afectan el desarrollo temprano: nivel socioeconómico, alimentación, cuidado materno, etc.*

Si bien la estimulación temprana debe darse a todo niño, independientemente de su nivel socioeconómico y estado de salud psicológico y biológico, estos programas se han evocado básicamente a los niños de alto riesgo biológico (probable y establecido) y alto riesgo ambiental (bajo nivel socioeconómico). Los primeros se han desarrollado primordialmente a través de programas de educación especial. Los segundos han sido particularmente importantes en momentos históricos específicos: el auge de la era industrial, la primera

*Estos planteamientos también son dignos de considerarse para el niño de edad preescolar.

y segunda guerra mundial y, más recientemente, - la atención puesta en el efecto que tiene la situación de pobreza en que viven los niños socioeconómicamente desventajados, no solo en asilos u huérfanos, sino incluso en el ambiente hogareño. En el primer caso vimos que la atención institucional surgió como un servicio asistencial y sólo a través del avance de los estudios pedagógicos y psicológicos, se desarrolló el aspecto educativo, resaltando las aportaciones de pedagogos como: Federico Froebel (1782-1852), Carolina y Rosa Agazzi (1870-1945; 1860-1951), Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), - Celestin Freinet (1896-1966), entre otros.

La atención a los niños de alto riesgo ambiental se puede ejemplificar con el proyecto Head Start, desarrollado en Estados Unidos, con la participación de enfoques psicológicos diversos, básicamente el conductual y el cognoscitivo. Sin embargo, el trabajo aún no se ha concluido, - queda mucho por investigar a nivel mundial.

Situación actual de la educación preescolar en México.

En México, las alternativas que se han creado para ofrecer educación preescolar a la poblaci

ción infantil son:

a) Programa piloto de comunidades rurales e indígenas, en las zonas enclavadas en la sierra (Chiapas, Chihuahua, Hidalgo, Oaxaca, Puebla). Se capacita a alguna persona de la comunidad quien después de consultar y sensibilizar a las autoridades maestros y demás miembros de la comunidad, organiza un centro de educación preescolar.

b) Programa de educación preescolar en el medio rural, dirigido a comunidades mestizas de 1 500 habitantes o menos. Se capacita a egresados del nivel de secundaria, de ambos sexos, para que presten su servicio durante dos años, al mismo tiempo que estudian una carrera técnica.

c) Programa de capacitación de profesores de primaria como educadores. Se propone contribuir a la expansión de la oferta educativa, equilibrar la distribución geográfica de educadoras y absorber parte de los profesores de primaria que carecen de empleo, a través de su capacitación como educadores.

d) Programa de educación preescolar y castellanización, cuyo objetivo fundamental es iniciar a los niños indígenas monolingües en el conocimiento del castellano, garantizando su ingreso y permanencia en primarias bilingües.

e). Programa general de educación preescolar de las zonas urbanas, que es el que cuenta con mayor amplitud. A su vez, éste se dá de manera diferenciada, a través de jardines de niños que actualmente adsorven básicamente, a la población de niños de 5 años de edad, y de las guarderías infantiles o centros de desarrollo infantil, que atienden exclusivamente a los hijos de las trabajadoras, quedando el rango de edad atendida determinado por la dependencia, que va de los tres meses a los 6 años.

Por otro lado, se estableció, como ya se mencionó, la reducción de la educación preescolar a un año, con el fin de abarcar a una población infantil mayor, lo cual no se ha dado, ya que las instalaciones no se han incrementado el mismo ritmo que lo ha hecho la población. Además, señala Bárcena (1984): "...el proyecto de una educación básica de 10 años tiende a extinguir gradualmente el jardín de niños, para convertirlo en una anacrónica preprimaria...". Esto señala, llevará a que sólo se pueda tener acceso a la educación preescolar a través de escuelas privadas, lo cual lo limitará a niños con buenas posibilidades económicas.

Así, la educación preescolar se convertirá mayormente en un negocio. En zonas cuya población es económicamente solvente, se combina el interés porque el pequeño asista a la escuela, con la posi-

bilidad de pagar por este servicio. Esto se conjuga con el hecho de que al hacerlo le dá estatus, - el cual a su vez se incrementa según la variedad - de servicios que se ofrezcan: transporte, enseñanza de algún otro idioma, comedor, alberca, atención médica e incluso psicológica, horarios amplios, en fin, una organización tal que permita - decir: "cuidamos a sus niños como si fueran nuestros". Si bien en su mayoría este tipo de escuelas se rigen por la ganancia que les reditan las cuotas, no se puede negar la ventaja que ofrecen al - obtener recursos, que les permiten contar con educadoras, asesoría psicológica y pedagógica, mobiliario y material didáctico adecuado y estimulante para los niños. Además, los padres pueden buscar - la escuela que más se ajuste a sus posibilidades e intereses.

En zonas cuya población cuenta con menos - ingresos económicos, donde la gente vive al día, - también se llega a contar con el servicio de la - educación preescolar. Estas escuelas, a diferencia del caso anterior, en su mayoría, no cuentan con - un registro oficial (Cortes, 1982). Obviamente, a sus dirigentes no les interesa conseguirlo por el costo que representaría y por que se exponen a no - lograrlo, ya que por lo general no cuentan con una preparación, por lo menos paraprofesional, que las autorice para llevar a cabo esta labor. En términos generales, podemos decir que, cuentan con más-

interés que conocimientos para realizar el trabajo idóneo para con los niños. A esto se añade que, al ser menores sus ingresos, cuentan con menos recursos para tener el mobiliario y material didáctico adecuado, y la opción de pagar una asesoría psicológica y pedagógica es nula.

Si bien las escuelas privadas parecen ser la futura (muy próxima) realidad de la educación preescolar, es claro que se debe luchar por lograr la igualdad de oportunidades, que no se vean limitadas a los ingresos familiares, Angel y col. (1980) señalan al respecto.

Si no se asegura una buena escolarización para la totalidad de la población escolar de entre los tres y seis años, si los padres son quienes han de pagar aquello que debería ser un derecho indiscutible para todos los niños, ¿donde está la igualdad de oportunidades de la que tanto se habla? (pág. 141).

Bárcena (1984) plantea que si se programara la formación de las educadoras necesarias, la reestructuración de los programas y, principalmente, la creación de escuelas donde no las hay, se posibilitaría el acceso no sólo a los niños de 5 años sino también de niños menores. Así mismo, dice que para atender la educación preescolar sólo habría -

que asignar el 25% del presupuesto general para la educación, pero que se deja de lado los siguientes aspectos:

- a) Cada niño aporta a través de las "cuotas voluntarias" 150% más anualmente, de lo que paga un estudiante universitario por su educación, y un 100% más de las cuotas fijadas por las sociedades de padres en la escuela primaria.
- b) Con menos del 10% de la subvención que reciben las universidades, podría darse educación preescolar a los siete millones de niños de esta edad.
- c) Ni las presiones presupuestales ni todo el conjunto de problemas del sistema educacional justifican cultural y científicamente que se limite la educación preescolar.
- d) Como no se trata de problemas aritméticos, sino de destinos humanos, es necesario pensar en los presupuestos de la educación, no solo desde su rentabilidad inmediata.

Y agrega: "... La S.E.P. afirma que... por el momento no hay otro esquema posible... (a lo que la autora responde), lo que no parece haber es la voluntad política y el talento del Estado pa-

ra atender a las generaciones más jóvenes del país. Lo que si se manifiesta es el temor político a tocar otras estructuras educativas..."

Aunado a estos comentarios, es necesario mencionar que esta problemática de la educación preescolar no es exclusiva de nuestro país ni tampoco es reciente. Esto se ve a través de las declaraciones (citadas por la misma autora) del estudio organizado por la O.N.U. en 1971, en relación a la educación preescolar, a nivel mundial.

- La educación de los niños en edad preescolar es un requisito previo esencial de toda política educativa y cultural.
- Los principales defectos de la educación preescolar surgen del hecho de orientarla hacia una simple preparación para la escuela primaria, en vez de concebirla como el primer elemento de una amplia tarea de educación permanente y global.
- La educación preescolar es un democratizador social de primera importancia.
- El desarrollo de la educación de los niños en el nivel preescolar, debería inscribirse entre los objetivos principales de la estructura educativa de los años setenta.

- La inversión sistemática de las autoridades en materia de educación preescolar - permitiría lograr grandes economías con respecto a inversiones ulteriores.
- Aunque a la luz de la psicofisiología contemporánea y de la simple observación - aparece como innegable la importancia de la primera infancia para el desarrollo ulterior de las aptitudes y la personalidad los sistemas educativos actuales actúan - a menudo como si esa fase no les interesara. Tal carencia se explique evidentemente, en muchos países, por la insuficiencia de los recursos disponibles comparada con la demanda de educación, pero - proviene también de un amplio desconocimiento de la importancia de las condiciones educativas de la primera infancia para el desarrollo del individuo.
- Bien puede afirmarse que la formación que una sociedad dispensa a los maestros de enseñanza preescolar muestra su madurez y confianza que tiene en su propio futuro.

Hasta aquí se han mencionado los elementos sociales, derivados básicamente de las autoridades que tienen a su cargo la organización administrativa y financiera de la institución escolar, que -

puede favorecer o entorpecer el desarrollo de la educación escolar de niños pequeños.

Es necesario considerar también los elementos psicológicos y pedagógicos subyacentes a la elaboración de los programas educativos para preescolares, los cuales, explícitos o no, determinarán los objetivos de aprendizaje, la forma de lograrlos (organización material y de actividades) y la estrategia para evaluarlos. En nuestro sistema educativo se han planteado ciertos principios de la educación preescolar, algunos de los cuales son: favorecer en el niño el conocimiento y amor de su patria; promover actividades de acuerdo a su edad, grado de desarrollo y experiencias; ofrecerle un ambiente agradable en el jardín de niños; incrementar el servicio de educación preescolar - así como la participación de los padres en su organización (Leyva, López, Velázquez y Palacios, 1981).

Sin embargo, no se encuentra en los programas oficiales un marco claramente establecido, ni estabilidad ni continuidad en su implementación. Más bien sucede que los programas, son cambiados continuamente sin evaluación previa (mucho menos formativa), en base a intereses de las autoridades en turno.

El programa vigente, establecido por la S.E.P. parte de un marco teórico piagetano. Sin

embargo, dicha postura teórica no es congruente ni con la forma que se propone para su implementación ni con su puesta en práctica. Esto puede deberse a diversos factores, como son: la insuficiente habilidad en el manejo de la teoría piagetana por parte de las autores de dicho programa lo cual se observa al analizar el programa, en donde, si bien se enfatiza en la teoría de Piaget poco énfasis se hace al período preoperacional. Por otro lado, es contradictorio en el planteamiento de los objetivos, donde se observa un énfasis en el entrenamiento de los objetivos, donde se observa un énfasis en el planteamiento de los objetivos, donde se observa un énfasis en el entrenamiento de habilidades específicas, al inadecuado o ausente entrenamiento de las educadoras, en relación al conocimiento y comprensión de la teoría; aunado a la no disponibilidad del ambiente educativo (distribución y equipamiento) necesario para favorecer el aprendizaje activo, fundamento de dicha teoría, el cual es contrario a los procedimientos tradicionales de enseñanza que sí son del dominio de las educadoras.

C A P I T U L O I I I
LA TEORIA PSICOGENETICA DE JEAN PIAGET EN LA EDUCACION
PREESCOLAR

LA TEORIA PSICOGENETICA DE JEAN PIAGET EN LA EDUCACION PREESCOLAR

Los planteamientos de Jean Piaget en torno al proceso de elaboración del conocimiento, han sido analizados por diversos autores, quienes han hecho derivaciones prácticas para el favorecimiento del desarrollo psicológico en ambiente escolar (Delval, 1983, Furth y Wechs, 1978; Hohmann, Banet y Weikert, 1984; Kamii, 1981 a, b; Kamii y Devries, 1983; Moreno, 1983, a, b, c,). Estas derivaciones permitirán superar las limitaciones de la escuela tradicional, al favorecer en el niño la participación activa en la elaboración de su aprendizaje.

Actualmente, se favorece en el niño un aprendizaje memorístico, alejado de la realidad que está viviendo, que le sirve para cubrir los objetivos de los programas escolares (o para aprobar materias), pero que no siempre integrará a su vida cotidiana para resolver problemas. Para esto tendrá que echar mano de procesos de pensamiento elaborados al margen de la escuela.

De esta manera, la escuela contribuye a mantener la separación entre el conocimiento teórico (al que proporciona la escuela) y el práctico (que ofrece una conexión con la realidad). En consecuencia, se establecen dos planos del saber: el académico, adquirido por transmisión, y el construido -

por uno mismo y que permite resolver problemas cotidianos. La propia experiencia escolar, conduce al niño a sobrevalorar el aprendizaje académico, recibido predominantemente por transmisión oral y escrita, y a devaluar su propia capacidad para razonar y crear. Se establece así la dependencia intelectual en el niño (Delval, 1983, Illich, 1975).

Por otro lado, se ha comprobado que el aprendizaje memorístico, al no integrarse a experiencias previas, ni aplicarse a situaciones prácticas, se desvanece con el tiempo, sin permitir su integración a aprendizajes posteriores (Ausubel, 1978).

Uno de los argumentos con los que se ha defendido el aprendizaje receptivo contra las posturas que dan al niño un papel crucial en la elaboración de su aprendizaje (aprendizaje autoiniciado, activo, por descubrimiento, pedagogía operatoria) es el ahorro de tiempo. El aprendizaje (o más precisamente la enseñanza), se va convirtiendo en una empresa contra reloj; hay necesidad de cubrir una determinada cantidad de objetivos en un tiempo específico. No hay tiempo para cuestionarse sobre la utilidad de lo enseñado, tampoco para intentar relacionar esto con la realidad, mucho menos para llevar al niño a reflexionar sobre las relaciones interpersonales que establece con sus compañeros y profesores. La meta es que el niño aprenda lo más posible en un menor tiempo.

Si bien se ahorra tiempo al transmitir directamente los conocimientos al niño, también es cierto que si el niño no comprende la utilidad de lo aprendido y lo adquiere mecánicamente, sólo lo podrá generalizar a situaciones muy similares a la original.

El proceso de elaboración de conocimiento implica enfrentar "errores", plantear una serie de razonamientos que hagan posible la solución. Esta se podrá adaptar a situaciones novedosas, mostrando en estas mayor agilidad y rapidez. Todo este proceso se dará en función del nivel de desarrollo cognoscitivo en que se encuentra el niño. El darle argumentos para acelerar sus errores o incluso pretender corregirlos, no ayudará en nada, cuando estos no responden a su nivel de madurez y a su experiencia: el niño " sólo es capaz de -- comprender aquello que está en disposición de asimilar por que dispone de los elementos para asimiliar " (Delval, 1983, p. 270). Y no sólo eso, dichos "errores" sólo son tales a la luz de la lógica del adulto, ya que forman fuente de aprendizaje para el niño. Kamiñ, al respecto, nos señala en relación al conocimiento social, el adulto tiene la razón, el niño debe atender a las reglas establecidas por la sociedad. Pero en el conocimiento lógico, es el niño quien siempre tiene la razón, cualquier criterio que use (por ejemplo, al-

hacer una clasificación) es correcto.

Este proceso de aprendizaje el niño no lo realizará de manera aislada. Se tratan de evitar dos extremos en la adquisición de aprendizaje: el receptivo en donde es el profesor quien posee el conocimiento verdadero y acabado, y el autodidacta, donde el individuo aprenderá con total independencia de los demás. El planteamiento alternativo no vá a sustituir el proceso en el niño, pero si a favorecerlo, poniendo las condiciones ambientales para que los niños aprendan, manteniendo contacto y explorando con ellos, proponiendo actividades concretas que lleven al alumno a recorrer todas las etapas necesarias en la construcción de un conocimiento, a contrastar los resultados obtenidos, o las soluciones que propone, con la realidad y con los resultados u opiniones de los demás niños. El instructor también participa favoreciendo en el niño la conciencia de que ha descubierto "algo", ya que si esto no sucede, el nuevo conocimiento puede pasar desapercibido por el niño.

De esta manera, se debe resaltar el papel del niño en la elaboración de su aprendizaje y el del instructor como facilitador de éste. El instructor ya no será un mero ejecutor de un programa establecido, ya que éste solo le ofrecerá los lineamientos generales, que sin su participación directa y creativa no podrán cristalizar. Ambos, niño e ins -

structor, son partícipes del proceso de aprendizaje el cual se optimizará al hacerlo más activo.

Si bien el objetivo de los estudios de Jean-Piaget, como se mencionó anteriormente, no es el establecer una psicología del niño", su interés por el estudio ontogénético de la inteligencia genera una psicología genética que nos explica los procesos de desarrollo cognoscitivo en el ser humano y, por ende, en el niño. A partir de ahí, se derivan ideas hacia la educación escolarizada. Es decir, Piaget nos plantea cómo se dá el aprendizaje en el niño y a partir de ahí otros autores proponen cómo favorecer dicho aprendizaje. Así, encontramos en prólogos de algunas obras, elaborados por Piaget, su propio reconocimiento a lo acertado de tales derivaciones, tanto en términos de la interpretación hecha a su trabajo, como de la aportación que se hace a la educación escolar: Aebli, 1973; Scwebel y Raph, 1981; Kamii y Devries, 1983.

Estos trabajos parten de la consideración de que la conducta humana es el resultado de la combinación de cuatro variables: maduración, experiencia equilibrio cognoscitivo y transmisión social. La maduración se refiere a la diferenciación del sistema nervioso, en donde la aparición y desarrollo de determinadas conductas están un tanto condicionadas al desarrollo biofisiológico de cada individuo. La-

experiencia, refiriéndola a la interacción del niño con su medio físico, en donde el niño desarrollará el conocimiento de los objetos a través de la acción, operación y transformación de ellos. El equilibrio cognoscitivo es lo que constituye, de cierta manera, a la inteligencia, cuya función primordial es la de comprender e inventar, construir y reconstruir estructuras, estructurando lo real y concreto a través de la acción de estas estructuras sobre ello. La transmisión social se refiere a la influencia ejercida en el niño a través de la crianza y educación, siendo la educación la que favorece al niño a aprender a conquistar la verdad.

Los programas educativos, conforme a este enfoque, consideran los siguientes principios:

a) Basar la educación en el conocimiento activo, pretendiendo reducir al mínimo la recepción y retención de verdades acabadas y principios morales impuestos.

b) Respetar las etapas del desarrollo del niño para establecer bases sólidas para el desarrollo y aprendizaje futuro, y no crear aprendizajes artificiales o inadecuados.

c) Favorecer el ejercicio de la observación, en donde el niño podrá centrar su atención a los fenómenos o hechos, pudiendo analizarlos y describirlos.

d) Establecer el carácter interdisciplinario y de la investigación, de la ciencia, de las materias escolares; ya que si se atomizara la realidad se falsearía y deformaría. Deberá enfatizarse el valor totalizador e integrativo de las ciencias, además de los procesos y perspectivas que la hacen posible (alaciós 1983, b).

Cabe señalar que, cuando se hace referencia a la aplicación de la psicología genética a la educación, por lo general se maneje como si fuera un factor unitario, el cual se ha identificado como "aprendizaje activo" (Hohmann, Banet y Weikart, 1984), "pedagogía operatoria" (Moreno 1983). Sin embargo, César Coll (1983) analizando las aplicaciones que se han hecho, pone en evidencia que éstas no han logrado abarcar el fenómeno educativo de manera integral, sino que se han enfatizado aspectos parciales según el enfoque con que se vea a la propia teoría o a la actividad educativa. Así, algunos han retomado la teoría con el fin de evaluar el nivel cognoscitivo del niño y a partir de ahí dar explicación a situaciones de fracaso escolar. Otros emplean las pruebas experimentales de Piaget para entrenar el niño en nociones de seriación, clasificación, etc. Es claro que estas aplicaciones pueden catalogarse como textuales.

Otros autores, en cambio, han hecho deriva -

ciones más amplias hacia la selección de objetivos o contenidos de aprendizaje, pretendiendo potenciar y favorecer el desarrollo de las estructuras de aprendizaje a determinados contenidos. En ambos casos, dejando de lado aspectos como el hecho de que los contenidos de aprendizaje son determinados socialmente, y que el aprendizaje no sólo depende del nivel operatorio del sujeto, sino también de los conocimientos previos y de la estrategia de aprendizaje propuesta.

El autor plantea que el problema de relacionar el desarrollo operatorio con el aprendizaje escolar, puede plantearse de la siguiente manera: " Cómo llevar a cabo el aprendizaje de unos contenidos específicos, cuya elección es en definitiva el resultado de una decisión de orden social, de tal manera que no interfiera negativamente con el proceso de desarrollo operatorio del alumno y que, a ser posible, repercuta favorablemente sobre el mismo? (Coll, 1983, p. 27).

Para dar respuesta a esta pregunta es necesario proponer principios teóricos-metodológicos derivados de la Psicología y de la Pedagogía, referentes a los procesos de desarrollo psicológico y de enseñanza-aprendizaje. Dichos principios se pueden englobar en los siguientes aspectos.

El aprendizaje es un proceso activo: Es necesario permitir que el niño construya su propio aprendizaje, permitiéndole situaciones que le den oportunidad de que él mismo experimente en el sentido más amplio de la palabra: probado cosas "para ver qué pasa", manipulando símbolos, haciendo preguntas y buscando sus propias, conciliando lo que encuentra una vez con lo que descubre la siguiente, comparando sus descubrimientos con los de otros niños (Piaget, 1964, citado en Kamii, 1981, b, p. 248). Al intentar enseñar a través de la transmisión oral, se ve que hay una clara diferencia entre lo que se desea enseñar y lo que realmente se aprende (Kamii, 1981, a). lo cual se supera al concebir el aprendizaje como un proceso activo.

Las actividades deben ser valiosas por sí mismos: Lo cual significa que el niño participará en la situación de aprendizaje por su interés en ella, y no por una supuesta recompensa externa, como podrían ser un premio o una buena calificación por haber realizado la actividad.

Esto se favorece con la participación directa y activa del niño, tanto en la elección como en la realización de la actividad (Furth y Wachs, 1978).

Las actividades deben establecer un desfase óptimo entre el conocimiento del alumno y el objeto de conocimiento. De tal modo que este último ni

esté tan alejado de los esquemas del niño que impide el darle satisfacción, ni le sea tan familiar -- que no justifique su realización: la actividad debe representar un desafío para el niño, pero alcanzable (Coll, 1983, g; Furth y Wachs, 1978).

El adulto no debe impedir ni tratar de corregir los "errores" que comete el niño; ya que estos sólo son "errores a la luz de la lógica del adulto!" En la actividad del niño, forman parte constitutiva de su aprendizaje, los superará cuando su estructura cognoscitiva se lo permita, mientras tanto no le será posible asimilar las probables "correcciones"-propuestas por el adulto (Kamii, 1981, a).

La interacción social es un elemento fundamental para el aprendizaje: El adulto sirve de apoyo para el aprendizaje al promover situaciones para la actividad, con los demás niños se enfrentan puntos de vista y se favorece la superación del egocentrismo cognoscitivo (Kamii, 1981,b).

Partiendo de estos principios básicos se propone la integración del niño a una situación de aprendizaje escolar en la que se favorezca su racionalidad, concibiendo esta como una habilidad privativa del ser humano, que le permita trascender la apariencia perceptual de las cosas, fenómenos y situaciones, alejarse temporal y especialmente de

ellos a través de un proceso intelectual, para reflexionar sobre ellos, considerando sus causas y consecuencias. Así, el pensamiento científico juega un papel central en el aprendizaje escolar, el cual es sobre todo un método, una actitud, un modo de abordar los problemas, y no una serie de ideas, contenidos o resultados. Lo importante no es qué tanto conocimiento, asimila el niño, sino el que aprende a interrogar, dudar de las explicaciones ofrecidas, y a examinar las consecuencias de sus conjeturas. En última instancia, dice Delval, es "... La búsqueda permanente del por qué de las cosas y las reconstrucción de un sistema que permit organizar el mundo (op. cit. p. 239).

Para propiciar este pensamiento científico, se propone la organización de un curriculum de educación preescolar en el que el niño sea el principal promotor de su aprendizaje. Para ello, se requiere la organización de un ambiente de aprendizaje, que ofrezca al niño un abanico de posibilidades (diversas actividades, diferentes áreas de trabajo, variedad de materiales, etc. con las que el niño pueda actuar y le permitan elegir un tema o actividad a desarrollar, el niño debe tener la opción de llevar a cabo su propio objetivo por sí mismo, o bien compartirlo y discutirlo con los otros niños a fin de que a través de un proceso

de discusión y análisis, se llegue a un concenso - y trabaje el grupo de niños en el logro de un objetivo, pudiendo ser la actividad de diversas mane - ras o con diversos medios.

Aunado a la propia actividad del niño al instructor debe favorecer en él la elección de su de - mocrática de un objetivo grupal. Así mismo, debe - propiciar que los niños participen en la actividad hacia el logro del objetivo, aprovechando toda si - tuación que implique nuevos aprendizajes, así como la integración de objetivos colaterales, no previstos desde su inicio.

A partir de las aportaciones e implicaciones hasta aquí considerados se hace necesario el plan - teamiento de una alternativa escolar que permita - resolver la demanda de este servicio, a la vez que favorezca en el niño la adquisición de estrategias de aprendizaje a través de la interacción e inte - gración con su entorno psicosocial.

Al respecto, en la Sección Ciencias de la - Educación, de la ENEP Zaragoza, desde hace varios - años se inició una investigación tendiente a proponer un cúrriculum de educación preescolar que sa - tisfaga dichas expectativas. A continuación se presenta la información que contextualizará este tra - bajo.

C A P I T U L O III

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION

A fin de especificar el contexto en el cual está enclavado este trabajo, así como, de sus orígenes, se señalan algunos datos, tanto del lugar donde se realizó, cómo de sus antecedentes..

La Sección Ciencias de la Educación, de la carrera de Psicología de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza (ENEP-Z), cuenta con un programa de prácticas de servicio, las cuales se realizan en los semestres cuarto y quinto. Este programa está abocado a la intervencción en dos grandes áreas de trabajo del psicólogo: el proceso de desarrollo humano y el -- proceso educativo. Se lleva a cabo a través de cuatro modalidades:

- Asesoría Educativa
- Educación Especial Atención Individual
- Educación Especial Atención Grupal
- Educación Preescolar

Las metas generales del programa de Educación Preescolar giran en torno a las habilidades que debe desarrollar el psicólogo, al participar en la creación, organización y asesoría a cen -- tros de educación preescolar. Dichas habilidades se concentran en cinco elementos básicos:

- 1) Evaluación psicológica del niño en --
edad preescolar

- 2) Elaboración, implementación y evaluación de programas de intervención en los niveles de estimulación y prevención o bien de remedio, para intervenir en las alteraciones en el desarrollo del niño, consecuentes a una estimulación inadecuada.
- 3) Elaboración, implementación y evaluación de curricula de educación preescolar.
- 4) Elaboración, implementación y evaluación de curricula de educación en el hogar.
- 5) Asesoría a centros de educación --
Preescolar.

A partir de estos cinco elementos, se plantean los objetivos del programa en los rubros de Servicio, Investigación y Docencia.

Servicio: Organizar centros educativos en las Clínicas Multidisciplinarias de la E.N.E.P.- Z. asignadas al programa, para la estimulación del desarrollo del preescolar.

Investigación: Analizar y proponer alternativas a las formas de estimulación del preescolar. Se contemplan tres fases.

- a) Establecimiento de un sistema de evaluación psicológica del preescolar, vá lido para la zona de influencia, la cual se ubica en Cd. Nezahualcōyotl, Edo. de México.
- b) Elaboración y aplicación de un sistema de evaluación de curricula para preescolares. Su utilización permitirá iden tificar los elementos que deben consti tuir un curriculum adecuado a la pobla ción infantil.
- c) Elaboración de curricula para el establecimiento de las habilidades necesarias para el aprendizaje de las matemáticas y la lecto-escritura, necesarias para su aprendizaje formal.

Docencia: El alumno desarrollará habilidades para la planeación, implementación y eva luación de actividades para la estimulación del desarrollo psicológico del preescolar. A través de la práctica de:

- a) Evaluación y diagnóstico del nivel de desarrollo del niño.
- b) Diseño, implementación y evaluación de programas de intervención.
- c) Participación en la implementación del programa educativo escolar.

El aspecto de Docencia es prioritario en el programa, y a la vez organizador del Servicio y la Investigación. Por ello, se han organizado dos subprogramas que permiten el logro de los objetivos;

I) Estimulación del desarrollo del preescolar, con el cual se busca cumplir con los objetivos a) y b);

II El proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación preescolar, y con el se cumple el objetivo c).

La organización del Programa de Servicio de Educación Preescolar comprende ocho profesores todos ellos psicólogos, que tienen a su cargo cada uno a un grupo de 15 alumnos (en promedio), los grupos están distribuidos de la siguiente manera: cuatro profesores en cada clínica, dos en el turno matutino y dos en el vespertino, cada uno implementando uno de los subprogramas, arriba señalados.

El escenario donde se realizan las actividades son las Clínicas Multidisciplinarias Estado de México y Benito Juárez, ubicadas en las colonias del mismo nombre en Cd. Nezahualcóyotl.

En cada clínica se organizan dos grupos de 30 niños (en promedio), uno por cada turno. La edad de los niños comprende un rango de 4 a 6 años. El horario de actividades es de 8.30 a

11.30 horas el turno matutino y de 16 a 19 horas el turno vespertino, en tres días hábiles de la semana.

Ahora bien, es esta la organización actual del programa, más para llegar a ella se tuvo que pasar por un proceso de definición y estructuración. Por ello, es importante conocer la evolución de este proceso.

La siguiente reseña nos muestra la evolución del Programa, tanto en lo tocante a su organización como a sus objetivos. Se considera, que de esta manera junto con el apartado anterior, el lector tendrá el marco referencial del presente trabajo.

En 1979 en la Sección Ciencias de la Educación se organizó el Centro de Investigación en Desarrollo y Educación Preescolar (CIDEP), el cual iba a funcionar, básicamente, a través de las actividades académicas de Prácticas de Servicio del Programa de estudios de los semestres cuatro y quinto de la carrera de Psicología; su meta inicial era favorecer la integración de los objetivos de Docencia, Servicio e Investigación. Los cuales se plantearon de la siguiente manera:

Docencia: Organizar experiencias de aprendizaje del área de Psicología Educativa, para-

los alumnos de la carrera.

Servicio: Proporcionar un servicio de educación --- preescolar a la comunidad de la zona de influencia de la ENEP-Zaragoza, ubicada en Cd. Nezahualcóyotl.

Investigación: Propiciar la investigación en los aspectos de desarrollo infantil y de educación preescolar.

Ya planteados estos objetivos, el desarrollo de las actividades de entonces a la fecha, ha sido el siguiente:

Semestre 79-2: Establecimiento de un grupo de preescolares en la clínica Estado de México, turno matutino. El programa educativo para los niños se establece a través de la planeación de actividades para cada día, la meta básica era la estimulación global de los niños. La planeación de actividades del día era elaborada por los profesores responsables del programa.

Semestre 80-1: Establecimiento de un grupo más en la misma clínica, abarcando así am los turnos. La programación de actividades se hacia de manera independiente entre ambos grupos, aun-

que, compartiendo la misma meta: - la de estimular el desarrollo integral de los niños.

En estos semestres el trabajo se - desarrolla sin un marco teórico explicitado.

Semestre 80-2 Se mantienen los mismos grupos en el mismo escenario. Sin embargo, - se plantea la necesidad de estructurar el programa educativo para - los niños, el cual tendría que estar determinado por un marco concep- tual, determinándose la concepción- cognoscitiva del aprendizaje, ya - que ésta permitiría superar las limitaciones que impone el trabajo - con un enfoque conductual. Una vez delimitado el referente conceptual el grupo de profesores se dió a la tarea de una revisión bibliográfi- ca sobre currícula cognoscitivamen- te orientados, de los cuales se re tomaron los planteamientos de la - "Escuela para pensar" de H.G. Furth y H. Wachs (1978), ya que se consideró que tales planteamientos res-

pondían a los principios educativos, que sin embargo, aun no estaban explicitados. Basándose en lo propuesto por estos autores se realizó la programación de objetivos y actividades.

Esta forma de trabajo se llevó a cabo durante tres períodos escolares, comprendiendo de 80-2 a 81-2.

Durante este lapso se obtuvieron los siguientes avances:

- Desarrollo de un banco de objetivos.
- Desarrollo de un banco de actividades.
- Desarrollo de una dinámica de trabajo para la implementación de las actividades.

Sin embargo, no se contó con un programa evaluativo que indicara la efectividad del programa en relación a la población atendida. Empero, la necesidad de elaborarlo y sistematizarlo, llevó a establecer criterios claros para desarrollarlo a partir del semestre 82-1. Conjuntamente a la reestructura

ción del programa de practicas de-- Servicio de la Sección; se reorgani- za y sistematiza, conformándose el- Programa de Servicio de Educación - Preescolar, el cual, si bien se - plantea en torno a la integración - de los aspectos de Docencia-Servi- cio-Investigación, es a través del- avance en el trabajo donde se esta- blece la diferenciación, aunque no- desvinculándose entre los dos prime- ros (que se cubren a través del pro- grama de practicas de servicio) y - la investigación.

Semestre 82-1: Se implementaron tres curricula, se crea un grupo más de niños en otra- clínica, la Benito Juárez, de tal - manera el programa queda organizado de la forma siguiente:

- a) Programa Psicopedagógico para - preescolares del Centro para el- estudio de Medios y Procedimien- tos Avanzados de la Educación - (CEMPAE). Este programa se utili- zó en la clínica Estado de Méxi- co, turno matutino.
- b) Curriculum de orientación Cognos- citiva, elaborado en base a los-

planteamientos de H.G Furth y--
H. Wachs, (FW) en la clínica Esta
tado de México, turno vesperti-
no.

- c) Adaptación del Curriculum Orienta
tado Cognoscitivamente, High- -
Scope de Ypsilant, Michigan (HS)
En la clínica Benito Juárez, --
turno matutino.

El objetivo planteado fue el de --
evaluar los tres curricula para --
comparar los resultados y poder dete
rminar cual era el curriculum -
más adecuado para la población con
la que se está trabajando, pudien-
do ser uno de los tres o una combina
ción, resultante, entre ellos.

La implementación de los tres cu-
ricula tenía cómo características
comunes;

- Población atendida: niños de -
edad preescolar, provenientes -
del área de influencia de las -
clínicas Edo. de México y Benito
Juárez; estableciéndose como re-
quisitos para la inscripción de-
los niños, el tener entre 3 y 5
años de edad y no estar asistiendo

- do a algún otro centro de educación preescolar.
- Número de niños; el promedio de niños en cada grupo era de 30.
 - Horario; el programa se llevaba a cabo de lunes a viernes, durante tres horas consecutivas de 9 a 12 en el turno matutino y de 16 a 19 en el turno vespertino.
 - Financiamiento; mensualmente se recibía la cooperación económica de los padres, a través de material, equivalente a \$30.00 por niño. Además, los padres pagaban una cuota a la ENEP, por concepto de inscripción, semestral de \$30.00 por niño.
 - Instructores*; cada curriculum se llevaba a cabo bajo la dirección de dos profesores, con su correspondiente grupo de alumnos éstos fungían como instructores de los niños, además de participar en la organización e implementación.

* A partir de aquí el término "instructor" se hará en referencia a los alumnos que tienen a su cargo la implementación de los currícula.

de cada curriculum.

Dada la organización de los horarios, estos coincidían un día en ambos grupos, tomándose la decisión de alternarse por semana, en ese día, para trabajar con los niños.

Semestre 82-2: Se creó otro grupo, ubicándose en la clínica Benito Juárez en el turno vespertino, en el cual se implementó el mismo curriculum que en el turno matutino, con la diferencia de que la programación de actividades era hecha por los instructores. En los otros grupos se mantuvieron las mismas condiciones antes mencionadas.

Semestre 83.1: Se suspende la implementación del programa psicopedagógico del CEM - PAE, debido a varias razones: la organización del curriculum, la cual implica la programación de actividades para la estimulación de habilidades específicas, se requería de la elaboración y/o compra de múltiples materiales didácticos para los niños, sin los cuales no era posible realizarlas, excediéndose del presupuesto con -

el que se contaba y distrayendo a los instructores de su trabajo académico. Por otro lado, la movilidad de los profesores* que participaron en su implementación impedía la continuidad del programa.

Al suspenderse la implementación de este curriculum, se unificaron los criterios de trabajo por clínica, considerándose ambos turnos. Quedando en la clínica Edo. de México, la implementación del curriculum FW, y en la clínica Benito Juárez, se implementó la adaptación del curriculum HS. Manteniéndose las características comunes a los grupos antes mencionados.

Semestre 82-2 y 84-2 Se mantiene la implementación de ambos currícula, modificándose las características comunes a los grupos en los siguientes aspectos:

*En los dos semestres en que se llevó a cabo participaron cuatro profesores diferentes, ninguno de los cuales permaneció en el programa.

- Población atendida; iguales características, exceptuando el rango de edad de los niños, siendo ahora de 4 a 6 años.
- Horario; el programa se llevó a cabo durante tres horas consecutivas, en tres días de la semana en el turno matutino, el horario fue de 8 a 11 hrs. en el semestre 83-2, modificándose para el semestre 84-1 quedando de 8.30 a 11.30 hrs. En el turno vespertino fue de 16 a 19 hrs. en ambos semestres.
- Instructores; Cada grupo de preescolares estuvo bajo la dirección de un profesor, teniendo a su cargo un promedio de 15 alumnos.

Esta descripción del trabajo realizado durante este lapso (semestres 79-2 a 84-1) nos ofrece el contexto global del desarrollo del Programa de Prácticas de Servicio de Educación Preescolar, que si bien, como se ha visto, parte de un triple objetivo, este no se ha desarrollado de la misma manera en cada uno de ellos, ya que debido a diversas circunstancias, se dió mayor importancia a

uno, relegando un tanto a los otros dos, así por ejemplo, al incrementarse la cantidad de grupos se tenía que satisfacer, inicialmente, los objetivos de docencia y servicio, teniendo como consecuencia el no prestar la suficiente atención, por parte de los profesores involucrados, a los objetivos de investigación, y por lo tanto, a pesar de intentarse varias veces el sistematizar el trabajo de investigación, estos intentos fueron infructuosos.

Es a partir de Enero de 1983 (semestre 83-1) cuando se inicia formalmente un proyecto de investigación en educación preescolar. Siendo su objetivo el evaluar los dos currícula que se implementaban en el programa de prácticas de servicio, a fin de determinar un programa alternativo único. Aquí se reporta el proceso de evaluación realizado y los resultados alcanzados.

C A P I T U L O I V
M E T O D O L O G I A

M E T O D O L O G I A

OBJETIVO

El presente trabajo tiene como objetivo --- primordial el de: Evaluar la implementación de dos currícula de educación preescolar con orientación cognoscitiva. A fin de determinar en qué medida - los currícula y sus procedimientos satisfacen realmente sus objetivos.

ELEMENTOS A EVALUAR

1. Curriculum con orientación cognoscitiva derivado de los planteamientos de H.G.-Furth y H. Wachs, de Botello, Bengoa y Palacios, 1984, documento presentado en el anexo 1.
2. Adaptación del curriculum orientado cognoscitivamente: High/Scope, de Palacios, Lozano y Bengoa, 1983, el documento se presenta en el anexo 2.

Ambos currícula tienen como características -- cas comunes las siguientes:

- 1) Son una derivación, hacia la educación--preescolar, de los planteamientos teóricos de Jean Piaget.

- 2) Se favorece la actividad individual, elegida por el niño, así como, la actividad grupal organizada, propiciada basicamente por el instructor.
- 3) El instructor participa en la actividad del niño, no con el fin de enseñarle conceptos o habilidades específicas, sino de apoyar el aprendizaje que él mismo ha propiciado e iniciado.
- 4) Las actividades individuales se favorecen organizando el salón por 4 - - áreas de trabajo.

Sus objetivos: Para FW el objetivo general es de "ayudar a nutrir el proceso normal de desarrollo del pensamiento del niño" para que obtenga mayores y mejores experiencias de aprendizaje, tanto dentro como fuera de la escuela. Se desglosa en ocho categorías denominadas "pensamientos"; en donde cada categoría de pensamiento al ser definida se convierte en un objetivo particular.

En HS el objetivo general es el de "estimular el aprendizaje activo, ya que este es el centro de desarrollo". De este aprendizaje activo se desprenden las llamadas "experiencias clave", las cuales sirven como guía para la planeación y evaluación del curriculum. Estas ex -

periencias clave se plantean para dar a los maestros un conocimiento de los procesos y contenidos intelectuales básicos, con que cualquier actividad puede enriquecerse y ampliarse. Las experiencias clave se organizan en ocho categorías que también pueden servir como objetivos.

ESCENARIO

Los escenarios donde se realizó el trabajo fueron las clínicas multidisciplinarias Estado de México y Benito Juárez de la ENEP-Zaragoza, de la UNAM, ubicadas en las colonias del mismo nombre en Ciudad Nezahualcóyotl, Edo. de México.

En cada clínica se tiene asignado un salón para cada grupo, siendo el salón de la clínica Edo. de Méx., exclusivo para el uso de esté en el salón se cuenta con una repisa de lavabos y espejos. Se cuenta con 8 mesas de forma de trapecio isósceles, con una altura adecuada a los niños, 28 sillas para niños, mesas y sillas para adulto cuyo número varia no siendo superior a 6 y 4 respectivamente. Huacales y cajas de madera haciendo las veces de estantes donde es colocado el material que utilizan los niños, un estante grande donde es guardada la papelería y los expedientes individuales que son utilizados por los instructores, además de un mueble grande (librero) donde es colocado el material de reserva, así como, el material-

de tamaño y dimensiones grandes (cajas, carteles, etc.) o de gran número.

Para la clínica Benito Juárez el salón asignado se utiliza para actividades académicas de otras carreras, por lo tanto solo es utilizado por los grupos de preescolares durante el horario establecido y el material es guardado en un cubículo (bodega) alejado a unos 20 metros del salón. En él hay 20 mesas y 40 sillas del tamaño estándar para adulto, los cuales son apilados de manera que no estorben durante las actividades de pequeño grupo utilizándose en los casos necesarios, como lo es en el período de actividades académicas. El material utilizado por los niños es transportado diariamente de la bodega al salón, en cajas de madera y huacales, cuyo contenido corresponde a una área específica. Se encuentra además un locker de tamaño mediano en donde es colocado el material de papelería y los libros para las actividades académicas.

En cada clínica se organizan dos grupos de 30 niños, en promedio, la edad comprendida de los niños va de los 4 a los 6 años. El horario de actividades es de 8.30 a 11.30 en el turno matutino, y de 16 a 19 horas en el turno vespertino. Se labora en tres días hábiles de la semana, siendo estos días martes, miércoles y jueves. Tanto el horario como los días son los mismos para ambas clínicas.

DISEÑO

Se seleccionó el diseño causal-comparativo (Isaac y Michael, 1977) ya que era el que se apegaba más a nuestros propósitos. Este diseño tiene como características principales: los datos son recolectados después de que todos los elementos de interés están o han ocurrido, el investigador entonces toma uno o más efectos (variables dependientes) y examina los datos, señalando sus causas, relaciones y significancia. De esta manera el propósito de este diseño, es investigar las posibles relaciones causa-efecto, para observar las consecuencias existentes e investigar a través de los datos recogidos los factores causales posibles.

Conforme a nuestro trabajo podemos decir que: la implementación de los currícula corresponde a los elementos de interés que están ocurriendo; las variables dependientes corresponden tanto a la participación del instructor, como a la del niño, así como a la organización material.

De esta manera al establecer las relaciones de los componentes se podrá hacer un análisis detallado de los factores causales.

La implementación de este diseño se realizó a través de las siguientes fases:

1. Diseño y elaboración de instrumentos de evaluación.
2. Programación y aplicación de los ins -

trumentos.

3. Integración y análisis de resultados.

INSTRUMENTOS

Para la realización del presente estudio fue diseñado un sistema de evaluación para curricula de educación preescolar. Este sistema de evaluación debería comprender las siguientes características.

1. Posibilidad de utilizarse ante diversos tipos de curricula.
2. Que sea de fácil comprensión y manejo, es decir, de formato sencillo e instrucciones claras.
3. Rápido entrenamiento al personal que lo utilice, ya sea profesional y/o paraprofesional.
4. Que permite la obtención de datos cualitativos más que cuantitativos.
5. De que ofrezca la posibilidad de que al obtener datos acerca de la implementación del curriculum se puede proporcionar retroalimentación lo más inmediatamente posible.
6. Que sea de fácil reproducción.

Estas características nos guiaron para elaborar los instrumentos a utilizar, estos fueron -

tres, a saber, una guía de observación, un cuestionario y una entrevista, los cuales a continuación se describen.

1. Guía de observación evaluativa. (anexo 4).

Este instrumento se elaboró con el fin de evaluar las condiciones que se han establecido para la implementación de los currícula de educación preescolar, los aspectos a analizar fueron los siguientes:

a). Ambiente educativo: Incluye la organización ambiental que se establece a través del ordenamiento y disposición del mobiliario y de los materiales didácticos en el espacio físico disponibles, así como, el uso que les dan tanto instructores como niños.

b) Rutina de actividades: Incluye los elementos que conforman la secuencia diaria de actividades, su adecuación a los objetivos del curriculum y el manejo que de ella tienen los instructores y niños.

c) Participación del instructor: Se hace referencia al dominio que tienen los instructores del marco teórico y de los elementos básicos del curriculum, a su habilidad para favorecer en el niño un nivel de actividad adecuado y al tipo de interacción social que establece con el niño.

d) Evaluación incluye las técnicas de evaluación elaboradas para el curriculum y el uso - que se hace de ellas.

2. Cuestionario (anexo 3)

A este instrumento se le denominó "Cuestionario para la evaluación de curricula de educación preescolar", el cual fue elaborado para obtener información sobre dos aspectos: 2.1) con el fin de identificar las características estructurales de los curricula; 2.2) Con el fin de obtener información sobre las condiciones materiales y humanas mínimas para la implementación de los curricula.

En relación al punto 2.1 se obtuvo información en relación a:

a) Objetivos:

a.1 Estimulación de las áreas de desarrollo: cognoscitiva, lenguaje, psicomotriz, socioafectiva.

a.2 Factores que influyen en el logro de los objetivos, determinados por el niño y por el instructor.

b) Organización de actividades:

b.1 Porcentaje de actividades dedicado al cumplimiento de los objetivos por área de desarrollo.

b.2 Porcentaje de tiempo dedicado al cumplimiento de los objetivos por area de desarrollo.

c) Sistema de evaluación:

c.1 Características: tipo de datos, periodicidad, forma de implementación.

c.2 Adecuación del sistema, considerando sus objetivos y actividades.

d) Participación del instructor:

d.1 Funciones del instructor en el currículum.

d.2 Factores que afectan la ejecución del instructor.

En relación al punto 2.2 se obtuvo información acerca de:

e) Instalaciones: Incluye las características del escenario.

f) Materiales: incluye

f.1 Mobiliario.

f.2 Material didáctico papelería, material de reuso, de desecho, juegos didácticos y recreativos.

f.3 Aportación económica de los padres al centro preescolar.

g) Recursos humanos; Incluye

g.1 Características del personal: escolaridad, edad, sexo, intereses personales.

g.2 Habilidades a desarrollar en el personal.

g.3 Tiempo requerido para su entrenamiento.

3. Entrevista.

Se dirigía a obtener información de los si

guientes puntos:

- a) Manejo del instructor de los fundamentos teóricos del curriculum.
- b) Habilidad del instructor para implementar el curriculum.
- c) Manejo de estrategias de evaluación interna del curriculum.

PROCEDIMIENTO

A continuación se presenta la descripción del procedimiento llevado a cabo para la evaluación de los dos currícula de educación preescolar con orientación cognoscitiva. Los pasos seguidos fueron los siguientes:

- I. Diseño y elaboración de los instrumentos que comprendían el sistema de evaluación.
 - II. Programación y aplicación de los instrumentos de evaluación.
- I. Para llevar a cabo la evaluación, se diseñó un sistema de evaluación que permitiera la obtención de datos sobre los siguientes aspectos:
1. Características estructurales del curriculum: objetivos, organización de las actividades, formas de evaluación y participación del instructor.
 2. Condiciones materiales y humanas mínimas para el desarrollo del curriculum.

3. Características de la implementación en relación a la organización material, la dinámica de actividades, la evaluación y la participación del instructor.

Dicho sistema comprende los siguientes instrumentos:

1. Cuestionario para la evaluación de las condiciones y características de curricula de educación preescolar, el cual hace referencia a los aspectos 1 y 2, antes señalados.

2. Guía de observación evaluativa para centros de educación preescolar, en la cual se hace referencia al aspecto 3.

3. Entrevista a los profesores responsables de la implementación de los curricula, en la cual se hace referencia al aspecto 3.

Estos instrumentos se estructuraron de tal manera que cumplieran las características antes señaladas en la página.

II. Ya obtenidos los instrumentos, el siguiente paso fue la programación para su aplicación, la cual se realizó de la siguiente manera:

Se programó la aplicación de los instrumentos en dos momentos del período escolar (intermedio y final). Si bien es cierto que es necesaria una evaluación al inicio del período escolar (diagnóstica) dadas las características del personal que implementa los curricula, los cuales son, como ya se mencionó anteriormente, estudiantes de

los semestres cuarto y quinto de la carrera de Psicología, estos requieren de un tiempo para su entrenamiento y revisión teórica, lo que se realiza al inicio del período escolar, y por tanto una evaluación inicial se vería claramente afectada por múltiples variables de las cuales no se tendría ningún control.

Las fechas programadas fueron informadas a los profesores responsables de la implementación de los currícula, con el objeto de que no se realizaran actividades fuera de la escuela y estuviera todo el grupo presente, tanto los niños como los instructores, y el profesor.

El primer instrumento que se aplicó fue el cuestionario, el cual fue contestado por los profesores responsables de la implementación, la aplicación se realizó en forma individual.

El procedimiento de aplicación fue de la siguiente manera; se proporcionó a cada profesor una copia del cuestionario y se le pidió que lo contestara al momento, esto nos permitía esclarecer las dudas que tenía el profesor al irlo contestando. Los datos obtenidos a través de las respuestas al cuestionario nos permitió establecer un marco referencial, el cual sirvió de base para la evaluación.

En las fechas programadas para visitar los centros se aplicaron los otros dos instrumentos. Las observaciones se llevaron a cabo paralelamente

lamente a la entrevista, ambas acciones fueron hechas por dos personas simultáneamente, los datos obtenidos se confiabilizaron en base a los acuerdos entre ambos observadores:

De esta manera se obtuvieron en total ocho aplicaciones de la guía de observación y ocho entrevistas, distribuidas de la siguiente manera: dos por cada grupo de preescolares y cuatro por cada curriculum. Esto además nos permitía hacer comparaciones de otro tipo, como son: por curriculum entre ambos turnos, entre curricula por turno y entre curricula conjuntando los datos de ambos turnos.

En las observaciones, en general, cada observador se ubicó en un lugar estratégico a partir del cual se observaba la mayor parte de la situación. No obstante en ocasiones era necesario trasladarse de un lado a otro del salón, para observar lo más posible de los eventos que se presentaban, en caso de

La guía de observación se consultaba continuamente, a lo largo de cada sesión, con el fin de orientar y centrar la observación hacia los aspectos más relevantes de la situación educativa, y para registrar los eventos que se iban presentando. En cada protocolo de la guía de observación se registraban los indicadores mediante una señal en caso de que alguno de los

aspectos indicados se presentará, una (x) en los que no se presentaran y una (-) en los que no pudieran presentarse o no se pudieran evaluar. Además de las señales se anotaba la información que se considerara pertinente para hacer más claro el registro. En caso de ser necesario el observador se entrevistaba con el profesor y/o instructor para aclarar los aspectos en los que se tuvieran dudas, o bien para pedir esclarecimiento de detalles.

Al término de la jornada de trabajo con el grupo de niños, se entrevistaba a cada profesor responsable de la implementación, el objeto de realizar la entrevista en ese momento era el de no interferir en las actividades cotidianas o alterar el plan de trabajo de cada profesor. La entrevista se planteó mediante la técnica de Libre, es decir, cada uno de los puntos de la entrevista se planteó a modo de pregunta oral y se formulaban preguntas adicionales en función de la información proporcionada por cada profesor. En los casos en que las respuestas fueran negativas (por ejemplo, mal manejo de los fundamentos teóricos) se le pedía al profesor que identificara las posibles causas y formas alternativas de superarlo. Dado que hay dos profesores para la implementación-

de cada curriculum, se contrastaron las opiniones de ambos, a fin de analizar el grado de acuerdo a intercambio de experiencias y opiniones entre ellos.

Es necesario hacer la siguiente anotación en la primera aplicación a los cuatro grupos al término de la entrevista se dió por concluido nuestra labor de registro, más para la segunda aplicación al concluir la entrevista los profesores solicitaron información sobre lo que se había observado ese día, a fin de obtener retroalimentación de su desempeño, además de pedir alternativas para mejorar y optimizar su trabajo. Considerando que una de las características del sistema de evaluación es, precisamente, el de poder proporcionar retroalimentación lo más inmediatamente posible, lo que se hizo fue pedirle que se parara unos minutos para revisar y analizar los datos obtenidos durante la jornada, lo cual se le explicaba al profesor evitando dar recomendaciones, sino propiciando que cada uno de ellos planteará alternativas que se ajustarán a su propia dinámica de trabajo. Argumentando, además, que era necesario conjuntar todos los datos para así poder plantear posteriormente sugerencias susceptibles de llevarse a cabo en cualquiera de los dos curricula.

Este procedimiento de evaluación se realizó posteriormente en cada una de las visitas programadas.

C A P I T U L O V
R E S U L T A D O S

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos a través de cada uno de los instrumentos, dichos resultados se presentan inicialmente por cada curriculum, para que posteriormente se contrasten los datos obtenidos por ambos currícula.

Características estructurales del "Curriculum con Orientación Cognoscitiva, elaborado en base a los planteamientos de Furth y Wachs".
(F.W.)

La información se obtuvo mediante el Cuestionario elaborado, estos datos fueron obtenidos por el análisis de los objetivos señalados por el programa, hecho por los profesores que lo implantaban. La integración de los resultados es la que presentamos a continuación.

- Los objetivos planteados en el curriculum buscan la estimulación de las cuatro áreas del desarrollo, enfatizando la cognoscitiva y la psicomotriz (ver cuadro 1).

Cuadro No.1 Objetivos que estimulan las áreas de desarrollo, en %.

	Particulares	Específicos	Particulares	Específicos
Cognoscitiva	40	100	87	77
Lenguaje	0	0	12.5	12.5
Psicomotriz	20	85	0	9.3
Socioafectiva	40	15	0	2.1

- Los objetivos se ven afectados para su logro por los siguientes factores:

- a) Del niño; asistencia, puntualidad y estimulación recibida en el hogar.
- b) Del instructor: habilidad en el manejo del niño, conocimiento de las características del desarrollo, conocimiento de las características del programa, conocimiento de los niños, interés por el trabajo, asistencia y puntualidad (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Factores que influyen en el logro de los objetivos, en %

Criterios	Furth/Wachs	High/Scope
2.1 De los niños.		
a) Cantidad de niños en el grupo	50	50
b) Edad de los niños	50	50
c) Regularidad con que asisten	100	100
d) Puntualidad con que asisten	75	100
e) Estimulación del niño en el hogar	100	75
2.2 De los docentes.		
a) Habilidad para manejo del niño	100	100
b) Interés por su trabajo	100	100
c) Conocimiento del programa	100	100
d) Conocimientos características del desarrollo	100	100
e) Conocimiento niños del grupo	100	100
f) Regularidad de asistencia	100	100
g) Puntualidad de asistencia	100	100

- Conforme a las actividades incluidas en la rutina diaria, se estimulan predominantemente las áreas de social y lenguaje y en términos del tiempo asignado a las actividades la de cognición y lenguaje (Ver cuadro 3 y 4).

Cuadro No. 3 Actividades de la rutina diaria que estimulan las áreas de desarrollo.

	Futh/Wachs.	High/Scope
Cognoscitiva	40	60
Lenguaje	80	70
Psicomotriz	60	30
Sociafectiva	100	60

Cuadro No. 4 Tiempo semanal de trabajo en que se estimulan las áreas de desarrollo.

	Furth/Wachs	High/Scope
Cognoscitiva	100	56.6
Lenguaje	100	62
Psicomotriz	80	20
Socioafectiva	60	60.6

- El curriculum, en sus planteamientos iniciales, no plantea un sistema de evaluación interno, sin embargo, al momento de este trabajo, se estaba elaborando uno. los datos presentados en el cuadro 5 son el resultado de un piloto.

Cuadro 5 Características de las formas de
evaluación

	Furth/Wachs		High/Scope	
	Niño	Profesor Salón	Niño	Profesor Salón
a) Datos cuantificables	100	100	100	100
b) Datos cualitativos	100	100	100	100
c) Periodicidad				
- Inicial ...			100	100
- intermedia.			100	100
- diaria ...	100	100	100	
- semanal ...				
- quincenal..				
- mensual ...				
- semestral..				
- anual				
- final			100	100

- Las funciones que desarrolla el instructor son: el establecimiento de objetivos, programación de actividades, elaboración y manejo de un banco de actividades, organización de áreas de trabajo y de material didáctico, estimulación del niño, evaluación de las actividades y del logro de objetivos, aún cuando estas dos últimas se realizan de manera empírica (ver cuadro No. 6).

- Las anteriores funciones llegan a verse afectadas por los mismos factores señalados anteriormente en relación a los objetivos (Ver cuadro 2).

 Cuadro 6 Funciones que realiza el instructor.

	Furth/Wachs	High/Scope
a) Elaboración de objetivos	75	75
b) Programación de actividades	100	75
c) Organización material didáctico	75	100
d) Organización área de trabajo	100	100
e) Estimulación áreas de desarrollo	100	100
f) Evaluación participación del niño	100	100
g) Evaluación organización del salón	0	0

Características estructurales de la "Adaptación del Curriculum Orientado Cognoscitivamente: High/Scope". (H.S.)

- Los objetivos planteados en el curriculum, estimulan las cuatro áreas del desarrollo, enfatizando las cognoscitiva y lenguaje. (Ver Cuadro 1)
- El logro de los objetivos se ve afectado por los siguientes factores:
 - a) Del niño asistencia, puntualidad y estimulación recibida en el hogar.
 - b) Del instructor: Habilidad en el manejo del niño, conocimiento de las características del desarrollo, conocimiento de los niños, conocimiento y manejo del curriculum, interés por el trabajo, asistencia y puntualidad. (ver cuadro 2).

se concentraron en los siguientes puntos:

a) Las características del escenario, al ser austeras, la posibilidad de ubicarlos en cualquier lugar disponible de la comunidad (ver cuadro No. 7).

Cuadro No. 7 Características mínimas de la escuela

	Furth/ Wachs.	High/Scope
a) Número de salones	1	1
b) Dimensiones de los salones	6X5 5m ²	8 X 6 m ²
c) Areas juego al aire libre	100	100
d) Areas verdes y/o de siembra	50	75
e) Iluminación natural	100	100
f) Servicios: agua entubada	100	100
luz eléctrica	100	100
drenaje	100	100
sanitarios	100	100
teléfonos	0	25
g) Otros: transporte	0	25
Lugar interior para refrigerio	25	0

b) El mobiliario requerido, también puede ser adquirido con cierta facilidad ya que, si bien inicialmente puede representar una inversión considerable, ésta se dará una sola vez, ya -

que los gastos posteriores serían solo para su mantenimiento. Debido a que el mobiliario responde a las dimensiones del escenario hay elementos (p. ej. estantes, anaqueles) que pueden sustituirse por otros (p. ej. tablas, huacales, cajas), pudiendo adaptarse al espacio disponible, cumpliendo con las mismas funciones y ser más económicos (ver cuadro 8).

Cuadro No. 8 Mobiliario mínimo

	Furth/Wachs	High/ Scope
a) Mesas para los niños	6	11
b) Sillas para los niños	26	21
c) Anaqueles para organizar material	2	2
d) Estantes para almacenar material	2	1
e) Canceles para áreas de trabajo	2	3
f) Otros	(silla adulta)	Tablones tabiques

c) El material didáctico requerido abarca dos categorías: comercial y de desecho, material comercial como: papelería, reuso, juegos educativos. El material de desecho equivale a cualquier objeto que ya no es útil en el hogar, pero que puede cumplir una función en el salón de clases (envases en general, ropa, utensilios de cocina, juguetes, etc.); además los juegos recreativos pueden ser elaborados en

base a llantas, maderos y cuerdas. (Ver cuadro--
9)

Cuadro 9. Material didáctico mínimo.

- a) Pizarrón.
- b) Material de papelería: hojas, lápices, gomas, cintas adhesivas, clips, borrador, papel lustre, papel terciopelo, papel crepé, cartulina, engrapadora, grapas, sacapuntas.
- c) Material de reuso: lápices de colores, crayones, pinturas de agua acquarelas, pintura vegetal, gises, plastilina, pegamento, engrudo harina.
- d) Juegos educativos: lotería, memoria, lince, táctil, forma-color, educajuegos, baraja, dominó, material para ensamblar y ensartar, cuentos, libros, cuadernos para iluminar, estampas, muñecos, figuras de animales, juegos de té, pelotas.
- e) Juegos recreativos: columpio, resbaladilla, cuerda, escalera de madera.
- d) Aunque existe variabilidad en cuanto a la escolaridad y edad requeridas como características del personal, éstas podrían no ser determinantes en la selección del mismo, ya que se podría recurrir a miembros de la comunidad que contarán con las otras características señaladas, como son, el dominio de la lectoescritura y la disposición para el trabajo educativo en la comunidad. Este personal podrá ser capacitada

do en las habilidades requeridas (p. ej. programación de actividades, manejo de grupos) mediante un entrenamiento intensivo inicial y una asesoría continua a lo largo del proceso educativo. (ver cuadros 9 y 10).

Cuadro No. 9 Características del profesor.

	Furth/Wachs.	High/ Scope
a) Saber leer y escribir	100	75
b) Escolaridad: - secundaria	50	25
c) - puericultor	0	25
- profesional	0	25
c) Edad promedio: 15 a 20	50	25
- no es requisito	25	50
d) Sexo: no es requisito	100	100
e) Estado civil: no es requisito	100	100
f) Interés en trabajo con niños	100	100
g) Interés en trabajo como docente	100	100
h) Interés por superarse	100	75
i) Interés por mejorar económica mente	0	0
j) Otros: Superación teórica	25	0

Cuadro No. 10 Habilidades a desarrollar en el docente.

	Furth/Wachs	High/ Scope
a) Elaboración de objetivos	100	75
b) Programación de actividades	100	75
c) Elaboración banco de actividades	75	75
d) Manejo banco de actividades	75	75
e) Organización del salón	100	100
f) Organización del material	100	100
g) Manejo de técnicas de enseñanza	50	25
h) Manejo de apoyo teórico	25	75
i) Manejo de material didáctico	100	100
j) Manejo de dinámicas grupales	75	75
k) Elaboración de formas de evaluación	75	25
l) Manejo de formas de evaluación	75	50
m) Manejo de pruebas psicométricas	0	25

Condiciones de la implementación

La información obtenida a través de la observación evaluativa y de la entrevista con los profesores, se organizó para su análisis en dos cuadros.

El primero reúne los datos cuantitativos de la ejecución de los instructores, en relación a cada uno de los aspectos evaluados.

- Conforme a las actividades y tiempo de la rutina diaria, se estimula predominantemente el área de lenguaje, sin embargo, a las áreas cognitivas y social se les da similar importancia, aunque en una proporción menor (Ver cuadro 3 y 4).
- El sistema de evaluación se realiza a través de instrumentos propuestos por el curriculum original (listas de chequeo), los cuales proporcionan datos tanto cuantitativos como cualitativos. La aplicación de estos instrumentos se realiza en las fases inicial, intermedia y final del período escolar (Ver cuadro 5).
- Los instructores participan en funciones de: establecimiento de objetivos, programación de actividades, elaboración y manejo de un banco de actividades, organización de las áreas de trabajo y de material didáctico, estimulación del niño, evaluación de las actividades y del logro de los objetivos a través de los registros en las listas de chequeo (ver cuadro 6)
- Estas funciones llegan a verse afectadas por los mismos factores señalados en relación a los objetivos (relacionarse con cuadro 2).

Condiciones materiales y humanas para el desarrollo del curriculum.

Dadas las características de la información pedida, los datos obtenidos por ambos curri

El porcentaje de componentes acreditados - fue el siguiente:

Aspecto evaluado	F/W	H/5
Ambiente educativo	57%	43%
Rutina de actividades	43%	71%
Participación del instructor	20%	20%
Procedimiento de evaluación	30%	60%
Promedio	37%	48%

En un segundo cuadro, se presenta sinticamente el análisis derivado de estos datos, describiendo la ejecución de los dos grupos de cada curricula (Ver anexo 5).

Enseguida se presentan los resultados derivados de ambos cuadros, los cuales nos describen las condiciones de implementación de cada curriculum.

Condiciones de implementación del "Curriculum con orientación Cognoscitiva, elaborado en base a los planteamientos de Furth y Wachs". (F.W.)

Ambiente educativo: Se cuenta con buen material, en cantidad y calidad, aunque es necesario estar incrementándolo constantemente (en calidad, cantidad y variedad). Su organización permite al niño tener acceso a él, aunque no se favorece que lo elija independientemente, ni se familiariza con él.

El mobiliario es el adecuado para las actividades, sin embargo, los niños se acomodan constantemente en torno a los meses. Esto dificulta al niño visualizar el material disponible, además de entorpecer la actividad al trabajar juntos.

El número de instructores y observadores presentes en el salón de clases es el adecuado, es decir, un instructor por area de trabajo y un observador en cada area, aunque esta situación no es permanente.

En ambos grupos (AG), matutino y vespertino, el número de niños presentes por area es el adecuado, lo cual permite la interacción entre los niños y facilita al instructor el asesoramiento a ellos.

Rutina diaria de actividades: La rutina de actividades favorece la actividad constante de los niños, ya que todos los períodos incluidos, excepto aseo, son relevantes al objetivo principal del curriculum; favorecer el aprendizaje activo en el niño. Se observó un ajuste en el tiempo asignado a las actividades, haciendo dinámica y flexible su organización.

En el turno matutino (TM) el cambio de un período a otro se hace por pequeños grupos, sin sincronización entre los grupos de trabajo. La estimulación de la comprensión de cada período de

la rutina se hace de manera asistemática e individual. En el turno vespertino (TV) no se hace evidente al niño el cambio de un período a otro, ni se le estimula la comprensión del objetivo de los períodos.

En AG no se estimula a todos los niños para participar en las diferentes áreas y actividades.

En resumen, se observa que si bien la rutina de actividades es la adecuada al curriculum, no se ha logrado su óptima organización en la implementación.

Participación del instructor: Los profesores responsables del grupo consideran que los instructores manifiestan deficiente manejo del marco teórico, debido a la falta de precurrentes en relación a la teoría piagetana y a su deficiente participación en la lectura y análisis de los documentos del curriculum. Esto a su vez conduce a una inadecuada implementación del curriculum, en relación al auxilio que se ofrece a los niños, cuando enfrentan alguna dificultad para trabajar o se muestren pasivos. No obstante, los instructores muestran elementos positivos en su ejecución, tales como interactuar adecuadamente con los niños, responder a sus demandas, hacerlos conscientes de su trabajo, aunque no se estimula el uso variado de los materiales ni se interviene siste-

máticamente ante conductas disruptivas.

En AG se registró una supervisión constante del profesor hacia los instructores, en TM se da una asesoría directa, mientras que en el TV el profesor sirve de modelo a los instructores, al mostrar cómo hacer las cosas, más que dando asesoría.

Estrategias de evaluación: El curriculum cuenta con un formato para evaluar la organización general de la actividad grupal y en áreas, lo cual sólo se llevó a cabo en el TM. En AG se elaboró y aplicó un procedimiento de evaluación del niño. En AG no se elaboró el procedimiento de evaluación de la organización material. En AG se ha especificado la periodicidad, no siendo igual en ambos, para llevar a cabo la evaluación pero no se realiza sistemáticamente el registro ni la concentración de los datos, por lo que no se sabe si las formas de registro se adaptan a las necesidades de la rutina, ni se ha logrado que sean hábilmente manejados por los instructores.

En AG hay un intercambio constante de opiniones entre los instructores para mejorar la implementación del curriculum. En el TM la comunicación se establece diariamente durante la actividad y al final de ésta, en los casos en que el profesor lo considera pertinente. En el TV se realizan dos reuniones por semana para intercambiar-

información de todo el grupo de instructores.

Condiciones de implementación de la "Adaptación del Curriculum Orientado Cognoscitivamente: Hig/Scope". (H.S.)

Ambiente educativo: Se cuenta con una amplia variedad de material, el cual es ordenado a modo de facilitar su uso para el niño, aunque no se le familiariza con él para que lo utilice óptimamente. El material no es suficiente, particularmente en el área de casa, donde se cuenta básicamente con juguetes relacionados con el quehacer del hogar, dejando de lado la estimulación para la representación de diferentes roles (artes, oficios, profesiones).

El mobiliario (mesas y sillas) se ubica a modo de no entorpecer las actividades, sin embargo no es el adecuado a la edad de los niños, ya que es de tamaño estandar para adulto. En el turno matutino (TM) se hace uso del mobiliario para favorecer el control de los niños (por ejem. sentándolos en las mesas), mientras que en el turno vespertino (TV) aunque se hace esto, se permite a los niños caminar, brincar, etc., sobre las mesas en cualquier momento, afectando el período de trabajo en áreas distrayendo a aquellos niños que están realizando su trabajo.

El número de instructores y observadores presentes en el salón de clases es el adecuado, -

uno de cada uno por área, aunque el observador no es permanente.

En el TM los niños se distribuyen adecuadamente en las áreas (máximo diez años por área). - En el TV no se lleva un control de la distribución de los niños en las áreas, permitiéndose su aglomeración, provocando la limitación de las actividades (todos tienden a realizar la misma), el uso parcializado del material y la directividad - por parte de los instructores.

En las actividades estructuradas (lectoescritura, matemáticas) a los niños se les agrupa - por edad en el TV y en el TM no hay una distribución específica y se les da atención individual. - En el TM estas actividades solo se dirigen a la lectoescritura y en el TV se incluye también matemáticas.

En resumen, podemos ver que se cuenta con las condiciones materiales básicas para la implementación del curriculum, aunque no han sido utilizadas óptimamente.

Rutina diaria de actividades: Se ha establecido una rutina de actividades que favorece la actividad constante de los niños. Todos los períodos que la constituyen, son relevantes al curriculum y están distribuidos adecuadamente en el tiempo, de acuerdo al objetivo de cada uno.

Esta rutina permite la posibilidad de flexibilizarse de acuerdo a los intereses de los niños. Si embargo, en ambos grupos (AG) no se organizaron las actividades a modo de cubrir todas las actividades de la rutina y se dejó de lado la necesidad de favorecer en el niño la toma de conciencia en relación a la transición de un período a otro, así como del objetivo de cada uno de ellos.

Sin embargo, si se estimuló al niño a participar en las diversas áreas y actividades.

Resumiendo, podemos observar que si bien la rutina de actividades es la adecuada al currículum, no se ha logrado que ésta sea asimilada por los niños.

Participación del instructor: En ambos grupos se reporta un inadecuado manejo del marco teórico del currículum, lo cual se ha atribuido a la carencia de precurrentes, por parte del instructor, en relación a la teoría piagetana y, en consecuencia, a la incomprensión de los planteamientos básicos del currículum. En uno de los grupos se añadieron como causas el insuficiente tiempo que se tiene disponible para el estudio del documento del currículum y la inhabilidad del profesor para entrenar a los instructores. Señalan los profesores de ambos grupos, que esto a su vez condiciona una inadecuada implementación del currícu

lum.

Los instructores no intervienen para auxiliar a los niños que enfrentan problemas para trabajar o que se encuentran pasivos, estimulándolos para que ellos mismos encuentren la solución. Favorecen que el niño sea conciente de su trabajo - (p. ej., estimulándolo para que hable de lo que hizo) y que use los materiales de diversas maneras. Establecen una interacción positiva con los niños y responden a sus demandas.

En el TM se ha logrado que los niños están concientes de su trabajo que utilicen los materiales de maneras diversas y que interactúen durante las actividades.

En el TV la actividad directiva de los instructores durante las actividades, impide que el niño haga uso variado de los materiales, que sea conciente de su trabajo y que la labor del niño se individualice.

En el TV se observó la presencia de conductas disruptivas en varios de los niños, ante las cuales las actitudes de los instructores fueron de negligencia y desatención.

Solo en el TM se da asesoría directa y constante a los instructores.

En resumen, el insuficiente entrenamiento del instructor ha dificultado el manejo teórico -

práctico del curriculum, agravándose en el TV.

Estretegias de evaluación: Se cuenta con - listas de chequeo para realizar la evaluación de la ejecución del niño, del instructor y la organi zación material. Sin embargo, no se realiza en - forma sistemática la aplicación de dichos instru- mentos.

En AG se establece un intercambio constan- te de opiniones entre los instructores para mejo- rar la implementación del curriculum.

En el TM se mantuvo esta comunicación du - rante la actividad diaria y al término de ésta, - mientras en el TV se pedían reportes escritos se- manales, además de dar retroalimentación al final de la jornada diaria, si el profesor lo considera ba pertinente.

En base a estos datos podemos declarar que ambos curricula presentan inconveniente, los cua- les se refieren más a su implementación que a su planteamiento original.

Ambos proponen una organización material - en la que el salón se divide en cuatro áreas de - trabajo, contando cada una con material específi- co, el cual podrá ser usado a elección del niño, - sin embargo, no se cuenta con el material sufi - ciente en cantidad y variedad, y el que se tiene-

no está distribuido a modo de favorecer en el niño, los cuales son distribuidos adecuadamente de acuerdo a los objetivos de cada uno y el tiempo disponible, a la vez, permiten la flexibilidad de acuerdo al interés del niño. Sin embargo, no siempre se cubren adecuadamente todos los elementos de la rutina, por descuido del instructor.

Se plantea también que el niño debe ser el principal promotor de su aprendizaje, siendo el papel del instructor el de apoyar dicho aprendizaje. Para ello no solo se requiere de un ambiente en el que el niño pueda desarrollar sus actividades libremente sino, también, de un instructor atento a la actividad cognoscitiva del niño y habilitado para favorecer el enriquecimiento de dicha actividad. Por ello es importante que el instructor maneje ágilmente los fundamentos teóricos y los principios básicos del curriculum en el que está involucrado.

Para que los instructores cuenten con datos objetivos que permitan retroalimentación de su función se requiere del uso de estrategias de evaluación, lo cual implica su aplicación, sistematización y análisis constantes.

C A P I T U L O VI
ANALISIS DE RESULTADOS

ANALISIS DE RESULTADOS

De acuerdo a los datos obtenidos en cuanto a las características estructurales se observa - que en ambos curricula se plantea la estimulación de las cuatro áreas de desarrollo (cognoscitiva, lenguaje, psicomotriz y socioafectiva), aunque no se da la misma importancia a todas, ya enfatizan sólo algunas de ellas, tanto en el planteamiento de los objetivos como en el manejo de la rutina de actividades. En ambos casos, el logro de los objetivos se ve afectado por factores que provienen del niño (asistencia, estimulación en el hogar) y del docente (asistencia, habilidades en el manejo teórico-práctico del niño y del curriculum).

En ambos curricula, el docente realiza las mismas actividades, como son: programación de actividades, señalando sus objetivos, organización de áreas de trabajo y material didáctico, estimulación del niño, evaluación de las actividades y del logro de los objetivos, aunque ésta última no se realiza de manera sistematizada.

En ambos curricula se ve la necesidad de manejar una forma sistemática para llevar a cabo la evaluación de la implementación del curriculum (estimulación del niño, participación del instructor, organización material).

En relación a las condiciones materiales para el desarrollo de los currícula, vemos que las características del escenario pueden ser austeras, ofreciendo la posibilidad de ubicarse en cualquier lugar disponible de la comunidad. Lo mismo sucede con el mobiliario y el material didáctico, los cuales pueden adquirirse con cierta facilidad, en base a los recursos de la comunidad o, en su defecto, ser sustituidos por otros que se adapten y que cumplan las mismas funciones, buscando siempre lo más económico en cuanto a su costo.

En cuanto a las condiciones humanas para su desarrollo, son mínimos y específicos los requisitos planteados, señalándose que es necesaria y posible la capacitación mediante entrenamiento y asesoría continua.

Haciendo referencia a las características de implementación de los currícula podemos ver que respecto al ambiente educativo, los materiales se organizan por áreas de trabajo, a modo de permitir el acceso manejo y uso independiente al niño. El mobiliario se organiza a modo de favorecer la actividad y distribución de los niños. A su vez, el número de adultos presentes en las áreas de trabajo posibilitan la asesoría directa, continua e individualizada de la actividad de los niños.

En cuanto a la rutina de actividades, los periodos son relevantes y están distribuidos de tal forma que permiten su cumplimiento, sin embargo, no se ha manejado que el niño comprenda el objetivo y secuencia de los periodos, aunque sí se le estimula a que participe en las diversas actividades.

En relación a la participación del instructor se hace evidente la necesidad de dar mayor capacitación al instructor, respecto al manejo teórico-práctico de la estimulación del desarrollo del niño y de la implementación del curriculum.

Los sistemas de evaluación se hace necesario hacerlos accesibles, de tal modo que su comprensión y aplicación sean factibles y que el análisis y manejo de los datos, a la vez de ser objetivos, arrojen información cuya interpretación sea fácil en su comprensión y cumple su objetivo de retroalimentación.

Se hace necesario resaltar los aspectos que estan dificultando la implementación de ambos curricula.

a) El marco teórico: La base de los curricula parte del planteamiento teórico de la psicología evolutiva de Jean Piaget, sin embargo, no se ha establecido la manera de manejar estos en términos accesibles a los encargados de implemen-

tar el curriculum (ya sean alumnos o para profesionales). Esto trae como consecuencia que los instructores no asimilen adecuadamente los principios teóricos básicos referentes tanto a las características del desarrollo del preescolar (en concreto del período preoperatorio) como al curriculum mismo (como es el concepto de aprendizaje activo). A su vez, esto tiene como implicación que pasen por alto las funciones que como instructores deben desarrollar, las cuales se resumen en apoyar (no en conducir) el aprendizaje del niño.

b) La organización material. Se plantea como base la organización del ambiente, de tal forma que el mobiliario más que ser el eje de las actividades, al modo de un aula de enseñanza tradicional, sea un elemento que se adapte a las necesidades o características de la actividad. Esto implica que si, por ejemplo, las mesas sirven de superficie para que el niño trabaje, se usará así; en cambio si entorpecen el movimiento del niño al realizar la actividad (por ejemplo, al elaborar un collage de grandes dimensiones), entonces se acomodará a un lado y se usará el piso como superficie de trabajo. Por otro lado, se establece como característico el que el material esté dispuesto y clasificado de tal modo que el niño pueda manejarlo libremente tanto para usarlo como para reacomodarlo, siendo este uno de los elemen-

tos para favorecer en el niño la participación directa y activa en la elaboración de su aprendizaje.

Sin embargo esta organización material no se ha logrado establecer óptimamente en ninguno de los dos casos.

c) Sistema de evaluación. La evaluación de los aspectos básicos del desarrollo de todo currículum (el niño, el instructor y la organización material), es la base para su óptima implementación. Sin embargo dicha evaluación no se ha logrado sistematizar ni realizar plenamente. En el currículum HS, aunque se cuenta con los instrumentos de evaluación originales, estos no han sido adecuados a las características de la adaptación del currículum, y en el currículum FW están aún en el proceso de su elaboración.

d) Programa de matemáticas y lectoescritura. Estas áreas de aprendizaje académico requieren de un estudio amplio y sistemático referente tanto al proceso de aprendizaje como a los programas que se han desarrollado para su estimulación, para poder plantear un programa que a la vez que favorezca el aprendizaje en el niño se adecúe a las características de los currícula, además de estar acorde con la teoría en que se fundamenta.

Otro elemento a considerar, es el referen-

te a ciertos aspectos en que uno de los curricula presenta ventajas sobre el otro, los cuales se refieren básicamente a la organización de la rutina de actividades:

a) Las áreas de trabajo: En el curriculum HS las cuatro áreas establecidas (arte, - tranquila, bloques y casa) están claramente definidas sin embargo, el area de bloques es limi - tante para la actividad del niño, ya que se re - duce básicamente a materiales de construcción y por otro lado, podría integrarse al área de - casa, lo cual enriquecería a ambas, a la vez - que permitiría el establecimiento de una nueva - área. En el curriculum FW, se establecen cuatro áreas de trabajo, ciencia, social libre y arte, los cuales ofrecen una mayor posibilidad de va - riar las actividades y por ende el aprendizaje - en el niño.

b) Concepción del aprendizaje: En ambos - se plantea como base el aprendizaje activo, lo - cual implica que una vez establecido un ambien - te óptimo para el aprendizaje, éste sería promovido por el propio niño, y el instructor inter - vendrá para apoyarlo, a través de la estimula - ción de los elementos base del curriculum, es - tos en el HS se refieren a las experiencias clave, las cuales objetivizan a tal grado el aspecto involucrado, que son comprensibles al ins -

structor, a la vez que se presentan espontánea y objetivamente en la actividad del niño. En el curriculum FW se hace referencia a los pensamientos, término un tanto difícil de definir y cuyos elementos no se presentan con espontaneidad, sino que se hace necesario planear actividades específicas para ello.

c) Organización de las actividades: Para favorecer el aprendizaje en el niño conviene organizar las actividades en tres niveles: individual, pequeño grupo y grupal. A su vez, esto debe abordarse en dos situaciones: libre (en donde el promotor principal es el niño) y dirigida (en donde el instructor influye más en la dirección de la actividad). Estos cinco elementos deben integrarse a la rutina de actividades. En el curriculum HS se enfatiza básicamente el nivel individual, en el FW el de pequeño grupo. En cuanto a las situaciones en el curriculum HS se dan ambas, mientras que en el FW tiende a predominar la dirigida. Podemos decir que en el FW tiene ventaja en cuanto al nivel, ya que el trabajo en pequeño grupo también permite la individualización, mientras que en HS se tiende a restringir al trabajo individualizado. En cuanto a la situación la ventaja la tiene el curriculum HS, ya que aborda tanto la libre como la dirigida.

d) Actividades en el exterior: En el curriculum HS estas se organizan en torno a una programación de actividades para la estimulación de la coordinación motora gruesa, al menos un día a la semana, mientras que en el curriculum FW, el niño se desenvuelve en entera libertad, a excepción de salirse del área establecida o de agredir a sus compañeros.

En el primer caso se favorece el desarrollo motor del niño, pero a la vez se limita su actividad, en el segundo se permite esto pero no se estimula intencionalmente la motricidad del niño.

Se ha planteado que el niño requiere, a lo largo de la jornada de trabajo, de un período en que la actividad sea del todo determinada por él, en donde a la vez el instructor intervenga oportunamente como ejemplo de comportamiento para el niño, al interactuar y organizar juegos (p. ej. rondas). A esto podemos añadir la necesidad de establecer equipo para juego que favorezca la actividad del niño sin la necesidad de una programación específica.

C A P I T U L O V I I
C O N C L U S I O N E S

CONCLUSIONES

La primera infancia es un período crucial en la vida del ser humano, en donde es necesario que cuente con elementos que aseguren su salud física, con vivencias enriquecedoras, con experiencias educativas sistematizadas. Al no contar con ellas, se verá irreversiblemente afectado en su desarrollo biopsicosocial. Es indispensable auxiliar su desarrollo oportunamente mediante programas multisectoriales, dirigidos al niño, a la familia, y a la comunidad en su conjunto, dentro de los cuales, los centros de educación preescolar son una instancia que se puede integrar en este trabajo.

En la actualidad, la cobertura de los servicios de educación preescolar es inferior a su demanda, por lo que se hace necesario identificar estrategias que permitan atender a la población infantil en su totalidad, desarrollando programas que beneficien al preescolar, que le ofrezcan un campo rico y variado para la manifestación de sus iniciativas infantiles.

Si los adultos involucrados, (sean padres, profesores, paraprofesionales), pueden crear conjuntamente estos cuadros y facilitar el aprendizaje, estimulando al niño en sus actividades y

dialogando con él sobre sus experiencias, las perspectivas de un aprendizaje permanente serán optimistas.

A la fecha se han desarrollado múltiples programas para la educación preescolar, con diversos fundamentos teóricos, objetivos, formas de organización. Al evaluar su efectividad, se ha visto que no hay diferencias significativas entre ellos: todos repercutan positivamente en el desarrollo del niño. Las características más importantes son la sistematización del programa y el período de tiempo en que el niño está expuesto a él. También se ha encontrado que los beneficios logrados a través de la educación preescolar se diluyen, e incluso desaparecen paulatinamente, al ingresar el niño a la escuela primaria, ya que habrá una discontinuidad en la estimulación que hasta ese momento estaba recibiendo el niño (Rhine, 1980).

Dado lo anterior, aunado a los datos obtenidos de esta evaluación, consideramos la necesidad de diseñar un curriculum de educación preescolar cuyas características deberán ser: Que al ser implementable con los recursos físicos y humanos de la comunidad, logre satisfacer la demanda de educación preescolar, promoviendo adecuadamente la estimulación del desarrollo de este período, y estableciendo las bases para una adecuada ubicación so

cial. Esto se verá favorecido al conjugar la labor de la escuela con la colaboración tanto del grupo familiar como de la comunidad misma.

Ahora bien, para favorecer la optimización de la implementación de los currícula se propone el siguiente conjunto de disposiciones:

1.- Para la organización del ambiente educativo:

- Asignar un lugar específico a cada material didáctico, considerando el área de trabajo y la actividad en que puede ser utilizada. Deberá disponerse de manera que el niño pueda tomarlo y guardarlo por sí mismo a fin de favorecer su elección independiente.
- Aumentar la cantidad y variedad de material, el cual deberá estar clasificado por categorías claramente especificadas. Para ello conviene hacer un inventario de los materiales pertinentes para cada área de trabajo y/o actividad, el cual permitirá su renovación y/o adquisición constante.
- Favorecer que el niño tenga conocimiento de todo el material del que se disponga, mostrándolo, rotulándolo representa

tivamente, modelando o sugiriendo formas de usarlo, así como haciendo uso de él de manera versátil y combinando los materiales de diversas áreas, cuando esto sea pertinente, recordándose que éste debe ser regresado a su lugar original al término de su uso.

- Permitir que el niño elija y maneje el material por sí mismo, y estimularlo a que lo haga cuando se muestra pasivo.
- Flexibilizar el uso del mobiliario y del espacio físico (áreas de trabajo), para que se apegue a las características de cada actividad, esto además le permitirá al niño el dominio visual del material y del ambiente que puede utilizar.
- Establecer estrategias para que el niño comprenda la distribución del grupo que pueda desarrollar en cada una, como el número de niños que pueden estar presentes, por ejemplo, elaborando tableros y enfatizar su uso, ya que esto facilitaría la distribución de los niños en las áreas.
- En las actividades estructuradas, en las que se requiere organizar a los niños en pequeños grupos, mantener estable su agrupación (ya sea por edad o habilidad) y ubicación. Esto favorecerá que el niño se dirija a su lugar evitando inv

tir tiempo extra para lograrlo.

- Sugerir a los observadores que realicen sus registros manteniéndose, preferentemente, en un solo lugar y sin involucrarse en las actividades.
2. Para la organización de la rutina diaria:
- Organizar las diversas tareas que tengan que desempeñar los instructores (ordenar material, hacer registros, etc.) a modo de cubrir todos los elementos de la rutina de actividades, sin interferir con el trabajo del niño.
 - Hacer uso de una señal auditiva, para hacer más evidente ante el niño el momento de la transición de una actividad a otra.
 - Enfatizar ante el niño el significado de cada elemento de la rutina de actividades, lo cual favorecerá que anticipe y participe en la organización del período siguiente.
 - Redistribuir el tiempo asignado a los períodos de la rutina, incluyendo actividades de maduración e iniciación a la lectoescritura y matemáticas.
 - Cuidar de seguir la secuencia de los elementos de las actividades: Planeación, Trabajo, Recuer

do y aseo, estableciéndole como una estrategia-de trabajo que deberá realizarse en cada actividad realizada durante la rutina.

- Cuidar de seguir la secuencia de las fases del-trabajo en pequeño grupo (inicial, intermedio y final) en los períodos de actividades estructu-radas (lectoescritura y matemática) y en las actividades grupales.

3. Para la participación del instructor:

- Enfatizar en los instructores la comprensión de los fundamentos teóricos y planteamientos bási-cos del curriculum, bajo una asesoría constante con el fin de afianzar la comprensión del mismo y optimizar su implementación. Esto permitirá - una mejor estimulación del niño, la cual a su - vez propiciará el aprendizaje autoiniciado.
- Estimular la interacción social de los niños en todas las actividades, fomentando la participa-ción colectiva, lo cual permite al niño conocer y compartir su trabajo.
- Asumir el papel de orientador del aprendizaje - del niño, estimulando que éste sea activo y au-toiniciado, lo cual permitirá prestar atención-a aquellos niños que presentan dificultades en-su trabajo, desinterés, pasividad y/o conductas disruptivas. Por tanto, debe evitar dirigir y -

controlar la actividad de los niños.

- Ser versátiles en el uso de los materiales, ya que si el niño no lo hace, el instructor deberá tener la habilidad de estimularlo a que lo haga.
- Estar siempre alerta para ofrecer alternativas para el trabajo de los niños, propiciando la estimulación para la búsqueda de solución de los problemas a que se enfrenten.
- Enfatizar la intención de la organización del ambiente educativo, por áreas de trabajo, y en el objetivo de cada una de éstas.
- Evitar la corrección hacia el niño a través del uso de amenazas, esto deberá lograrse a través de la actividad misma.
- El encargado del grupo, o bien una persona que preste asesoría, deben ofrecer constante y directamente una supervisión a los instructores, con el fin de poder retroalimentar inmediatamente su participación en la implementación del curriculum.

4. Para el uso de estrategias de evaluación:

- Analizar los procedimientos de evaluación para su homogeneización y optimización, considerando, el aspecto a evaluar, formatos de registro, forma de aplicación, concentración y análisis de -

los datos, formas de retroalimentación.

- Elaborar el instructivo de evaluación que explique los puntos anteriores.
- Llevar a cabo la evaluación de una manera sistemática (aplicación, concentración y análisis de los datos, retroalimentación).
- Elaborar reportes de los datos obtenidos en forma continua.
- Entrenar ampliamente a los instructores en el manejo de las técnicas de evaluación, considerando la fundamentación teórica y la aplicación práctica.
- Hacer uso constante, de acuerdo a la periodicidad que se establezca, de las técnicas de evaluación con que se cuente.
- Establecer mecanismos para que el intercambio de opiniones se realice en forma continua y lo más inmediato posible, para proporcionar retroalimentación del desempeño, así como para mejorar y homogeneizar la implementación del curriculum.

Si bien estas disposiciones se han elaborado, como una derivación, en base y para los curricula que se evaluaron, se considera que puedan ser aplicadas a otros curricula de fundamentación

teórica diferente, ya que cubren los cuatro aspectos primordiales de los currícula: organización del ambiente educativo, organización de la rutina diaria, participación del instructor y estrategias de evaluación.

Piaget dijo una vez "La principal meta de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres creadores, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es formar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar y no aceptar lo que se les ofrece. El gran peligro de hoy son las consignas, las opiniones colectivas, las corrientes de pensamiento hechas de medida. Debemos estar en condiciones de resistir individualmente, de criticar de distinguir entre lo probado y lo que no ha sido comprobado. Por ello necesitamos alumnos activos, que puedan aprender pronto por sí mismos, en parte mediante su actividad espontánea y en parte por medio de materiales que les proporcionemos; que aprendan pronto a determinar qué es verificable y qué es simplemente lo primero que se les viene a la mente" (citado en "los años postergados" varios autores, Piaget y otros 1975), a estas palabras nosotros añadiremos, para que esto sea palusible es necesario plantar en la niñez la

semilla de la inquietud, de la búsqueda, de la au
todirección, y del autocompromiso, y es en la etapa
pa preescolar donde puede ser iniciado en ello.

B I B L I O G R A F I A

R E F E R E N C I A S

- . Aebli, H.: UNA DIDACTICA FUNDADA EN LA PSICOLOGIA DE JEAN PIAGET. Ed. Kapelusz, Argentina, 1973.
- . Angel, Anton, Goma, Mir, Roc, Ros, Solo, Saura, Sole, Sugraña; LA PRIMERA EDUCACION: - Guña del maestro de cero a seis años; Pablo del Río, ed., Madrid, 1980.
- . Ausebel, D.: PSICOLOGIA EDUCATIVA: Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas, México-1978.
- Bárcena, A.: "La educación preescolar en el mundo Periódico La Jornada, 29 Nov., México, - p. 16. (a). 1984.
- Bárcena, A.: "La educación preescolar limitada - por el sistema". Periódico La Jornada, 29 nov., 1984., p. 15 y 18, México, (b).
- Beers, D.: Las guarderías. Idea antigua de contenido Nuevo, en Piaget y otros. Los años-años postergados: La primera infancia. - Paidós-UNICEF, 1975. p. 125-138
- Bloom, B; Hastings, J; Madaus, G: EVALUACION DEL- APRENDIZAJE, Vol. 1 Ed. Troquel, Argentina, 1977.

- Bosch, L: EVALUACION EN EL JARDIN DE INFANTES.
Librería del Colegio, Buenos Aires, 1979.
- Botello, H; Bengoa, J; Palacios, C: "Curriculum -
con Orientación Cognoscitiva".
ENEP-Zaragoza UNAM, México, 1984: Docu -
mento de circulación interna.
- Bralic, Haeussler, Lira. Montenegro, Rodríguez: -
ESTIMULACION TEMPRANA: Importancia del -
ambiente para el desarrollo del niño. -
UNICEF, Santiago de Chile, 1978.
- Brulé, H: LOS NIÑOS DE 2 a 4 AÑOS EN EL PARVULARIO.
Ed. Fontanella, Barcelona, 1971.
- CEMPAE: PROGRAMA ADMINISTRATIVO: CENTROS DE DESA-
ROLLO INFANTIL. CEMPAE, México, 1980.
- Coll, C: .Las aportaciones de la psicología a la-
educación: el caso de la teoría genética
y de los aprendizajes escolares. en: Coll
C. PSICOLOGIA GENETICA Y APRENDIZAJES ES
COLARES. Ed. Siglo XXI, España, 1983. p.
15-42.
- Colvin, R; Zaffiro, E: EDUCACION PREESCOLAR: Ma -
nual para la preparación de educadores -
de niños en edad preescolar. Ed. Diana,-
México, 1982.

- Cortés, J.: Desarrollo infantil y educación preescolar formal en Ciudad Nezahualcóyotl. - ENEP-Zaragoza, UNAM, Marzo 1983. Documento de circulación interna.
- Delval, J.: CRECER Y PENSAR: La construcción del conocimiento en la escuela. Ed. LAIA, - Barcelona, 1983.
- Furth, H.; Wachs, H.: LA TEORIA DE PIAGET EN LA AULA. Ed. Kapelusz, Argentina, 1978.
- Goodwing W. La Evaluación en la primera infancia. En Colvin y Zaffiro. Educación preescolar, Manual para la preparación de educadores de niños en edad preescolar. Ed. Diana, México, 1982. P. 211-260.
- Hohmann. M.; Banet, B.; Weikart, D.: NIÑOS PEQUEÑOS EN ACCION: Manual para educadores. Ed. Trillas, México, 1984.
- Illich; I.: LA SOCIEDAD DESESCOLARIZADA. Barral ed., Barcelona, 1975.
- Isaac, S.; Michael, W.: HANDBOOK IN RESEARCH AND-EVALUATION. Edits. Publishers, San Diego, Cal., 1977.
- Jones, León. Enfoque metodológico de la evaluación. En Colvin y Zaffiro. Educación preescolar. Manual para la preparación de educadores-

de niños en edad escolar. Ed. Diana, México, 1982, p. 261-287.

Kamii, C.: "El interaccionismo de Piaget y el proceso de enseñar a niños de corta edad". en: Scwebel, M.; Raph, J.: op. cit. p. - 269-286 (a)

Kamii, C.: "Evaluación del aprendizaje en la Educación preescolar: Desarrollo socioemocional, perceptivomotor y cognoscitivo". en Bloom, B.; Hastings, J.; Madaus, G.: op.cit. p. 7-98.

Kamii, C.: "Principios pedagógicos derivados de la teoría de Piaget: su trascendencia para la práctica educativa". en: Scwebel, M.; Raph, J.; op. cit. p. 247-267 (b).

Kamii, C.; De Vries, R.: EL CONOCIMIENTO FISICO EN LA EDUCACION PREESCOLAR: Implicaciones de la teoría de Piaget. Siglo XXI, España, 1983.

Latorre, C.; Magendzo, S.: ATENCION A LA INFANCIA EN COMUNIDADES MARGINALES. UNICEF, PIIC, Chile, 1981.

Leyva, López, Palacios, Velázquez: "Educación preescolar, evaluación y alternativas". REVISTA EDUCACION, del Consejo Nacional-

- Técnico de la Educación # 37, México, -
1981, p. 23-39.
- Mialaret, G.: LA EDUCACION PREESCOLAR EN EL MUNDO.
UNESCO, Francia, 1976.
- Monroy, A.; Palacios, C.: "Evaluación de currícula
para preescolares: Segundo reporte parcial".
ENEP-Zaragoza UNAM, México, 1984. Document
to de circulación interna.
- Moreno, M.: "La aplicación de la psicología genétic
ca en la escuela" en Moreno, M.: op. cit.
p. 13-30 (a)
- Moreno, M.: "Qué es la pedagogía operatoria?" en-
Moreno, M.: op. cit., p. 39-46. (b).
- Moreno, M.: "La teoría de Piaget y la enseñanza".
en Moreno, M.:op. cit., p. 31-37 (c).
- Ordoñez, B.: "Guarderías y jardines de niños".
En: Ramos, R.: EL CRECER DE NUESTROS HI-
JOS: Un coloquio entre padres, educado -
ras, maestros y médicos. IMSS, Sociedad-
Mexicana de Pediatría, México, 1979, p.-
607-612.
- Palacios, C.: APROXIMACIONES TEORICO-PRACTICAS A-
LA PSICOLOGIA DEL DESARROLLO INFANTIL.
Reporte final de la Especialización en -
Desarrollo Infantil; Facultad de Psicolog

gía, UNAM, 1983. (b)

Palacios, C.: LA EDUCACION EN LAS GUARDERIAS IN -
fantiles: Un estudio de caso: Las guarde
rías del DDF. Tesis de Licenciatura, Fa-
cultad de Psicología, UNAM, México, 1978.

(a)

Palacios, C.; Lozano, E.; Bengoa, J.: "Adaptación
del Curriculum Orientado Cognoscitivamen
te: High/Scope". ENEP-Zaragoza UNAM, Mé-
xico, 1983, Documento de circulación in-
terna.

.Parker; Roland. La teoría en los programas de -
educación preescolar. En Colvin y Zaffi-
ro. Educación Preescolar. Manual para la
preparación de educadores de niños en -
edad preescolar. Ed: Diana, México, 1982.
p. 61-86.

Piaget, J.: SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGIA.
Barral. Ed., Barcelona, 1976.

Piaget, J. y otros: LOS AÑOS POSTERGADOS: La pri-
mera infancia. Paidós-UNICEF, Buenos Ai-
res, 1975.

Rhine, W. (ed): MAKING SCHOOLS MORE EFFECTIVE: New
directions from Follow Through. Academic
Press, USA, 1980.

- Rhüle, O.: El alma del niño proletario. Ed. Psique
Buenos Aires, 1969.
- Rossi, P.; Freeman, H.; Wright, S.: EVALUATION: A
Systematic Approach. Sage Publications,
USA, 1979.
- Scwebel, M.; Raph, J.: PIAGET EN EL AULA .
Huemul, Colección Padres y Educadores,
Buenos Aires, 1981.
- Secretaría de Educación Pública. Estadística básica
del sistema educativo nacional; Inicio
de cursos 1976-1977. Dirección General de
Programación y Dirección de Estadística -
Educativa, S.E.P., México, 1978.
- Spodek, B.: EARLY CHILDHOOD EDUCATION
Prentice Hall, New Jersey, 1973.
- Terra, J.: Situación de la infancia en America Lati
na y el Caribe. Chile, 1979.
- Thompson, W. Grusec, J.: "Studies on early experien
ce". en Mussen P. H. (ed.): Carmichaels's
Manual of Psychology. Vol. 1, Jhon Wiley,
New York, 1979

ANEXO 1

CURRICULUM CON ORIENTACION COGNOSCITIVA
DERIVADO DE LOS PLANTEAMIENTOS DE H.G.
FURTH Y H. WACHS.

BOTELLO, BENGOA Y PALACIOS 1984.

CURRICULUM CON ORIENTACION COGNOSCITIVA

Elaborado en base a los planteamientos de Furth y Wechs.

Héctor Botello Corte
Juana Bengoa González
Celia Palacios Suárez.

FUNDAMENTOS TEORICOS

El presente curriculum se ha elaborado en base a la teoría evolutiva de Jean Piaget y a la propuesta de Furth y Wechs de una "escuela para pensar". En esta teoría se afirma que el pensamiento ocurre a través de la interacción directa del ser humano con su ambiente. El niño es un agente activo en la búsqueda de actividades, de probar hipótesis acerca de cómo y él cree que opera el mundo. De estas pruebas y observaciones saca conclusiones que, en forma gradual, evolucionan hacia una sistematización; éste pensamiento está basado en su propia construcción del mundo.

Así, podemos afirmar que el aprendizaje se basa en el desarrollo de la inteligencia, es decir, que la inteligencia es el instrumento más importante para el aprendizaje, ya que éste solo se produce cuando se poseen los mecanismos generales con los que se puede asimilar la información contenida en dicho aprendizaje.

En la elaboración de éste curriculum se han tomado en cuenta varios principios teóricos, en relación al proceso cognoscitivo del preescolar, como son:

Razonamiento a nivel alto y a nivel bajo: Para que la experiencia activa del niño se convierta en fuente de desarrollo intelectual, es necesario que enfoque su razonamiento en un nivel alto, alto en relación a su nivel de desarrollo. Una conducta "correcta", puede ser de nivel alto para un niño y resultarle estimulante, al mismo tiempo que para otro niño pudieser de nivel bajo resultándole rutinaria y aburrida. Si está más allá del mecanismo de comprensión del niño (demasiado alta) se produce una situación perjudicial para su comprensión (p. ej. puede sólo memorizar y no hacer un esfuerzo por comprender).

La abstracción es un término que coincide con el desarrollo intelectual, si se le entiende también a un nivel alto. La separación conductual de la abstracción de nivel bajo, referida a objetos, de la abstracción

de nivel alto, referida a las acciones del niño sobre los objetos del ambiente, permitirá alentar experiencias de nivel alto para estimular la inteligencia.

Sin embargo, los niños no actúan siempre en un nivel muy alto, por lo que debe planearse el ambiente para que lo estimule y lo lleve a experiencias de nivel alto, los cuales a su vez implican que la verdad no se encuentre elaborada en el mundo y que tampoco es una forma absoluta que se imponga al niño desde fuera, sino que él la elaborará a través de las acciones o razonamientos que realiza sobre su ambiente.

Importancia del lenguaje: Dentro de esta teoría no se le asigna un lugar prominente al lenguaje. No se enfatiza al pensar y su desarrollo como producto directo del lenguaje, se considera que el pensamiento se regula así mismo, comienza antes del lenguaje y va más allá de éste. El lenguaje se utiliza para comunicarse y contribuye en la acción del pensar de una manera periférica. Si el pensamiento de un niño es precario, el uso de su lenguaje también lo será. Hay diferencia entre saber una palabra (conocimiento de palabras) y comprender una situación (inteligencia); el conocimiento de palabras no garantiza una comprensión intelectual correspondiente o adecuada. Es necesario contar con mecanismos formales de pensar para dominar las dificultades del medio lingüístico.

Motivación intrínseca: El niño posee una "necesidad interna de saber" que lo lleva a buscar y a seleccionar activamente en su entorno. El educador proporciona al niño el ambiente para el aprendizaje y el niño decide. En consecuencia, un modelo educativo que le dé mayor importancia al pensar, debe contar con una estructura centrada en la motivación intrínseca, ya que al niño provee su propio sistema de recompensas. No debe confundirse la motivación intrínseca para el desarrollo, con la motivación extrínseca para el aprendizaje.

Para que la práctica educativa logre la estimulación intelectual, son necesarios el ambiente físico activo, la agrupación social y la libertad de cada uno para confiar en sí mismos. En otras palabras, la acción, la motivación y la cooperación con los semejantes, están íntimamente ligadas al pensamiento. Un ambiente de este tipo podría prevenir fracasos intelectuales y desajustes emocionales y sociales.

En base a lo anterior, la programación de actividades se ajustará

o ciertos principios generales, cuya presentación no implica un orden de prioridades. Estos principios pueden expresarse de la siguiente manera:

- a) La actividad de pensar es valiosa por sí misma: Para el niño, las actividades deben ser motivantes por el hecho mismo de realizarlas y no por la recompensa ambiental que pudiera recibir.
- b) Las actividades deben intensificar el desarrollo de la inteligencia y no limitar la libertad individual, la cual es condición para un sano crecimiento psicológico.
- c) Las actividades deben desafiar el pensamiento del niño, pero no deben ser tan difíciles como para dar cabida al fracaso.
- d) El niño debe comprometerse con la actividad y centrar su atención en ella y no en el maestro como si éste fuera la única fuente del conocimiento. El maestro prepara, facilita y estimula, pero es el niño quien favorece su crecimiento intelectual.
- e) Cada niño realiza las actividades dentro de un grupo, con el que coopera y se relaciona intelectualmente.
- f) El maestro proporciona al niño el modelo de persona que piensa, por lo que las actividades deben ser estimulantes también para él.

OBJETIVOS DEL CURRÍCULO

El objetivo general de este currículum de educación preescolar, es ayudar y nutrir el proceso normal de desarrollo del pensamiento en el niño, para que obtenga mayores y mejores experiencias de aprendizaje, tanto dentro como fuera de la escuela.

También se plantean objetivos más particulares, a largo plazo, los cuales consisten en que el niño adquiera:

- El hábito del pensamiento creativo e independiente.
- Una imagen de sí mismo positivamente valiosa.
- Actitudes de cooperación social y responsabilidad moral.
- Conocimiento y apreciación de las cosas, las personas y los hechos de su medio.
- Las habilidades básicas para el aprendizaje formal de la lectura, escritura y cálculo.

Ya que el desarrollo de la inteligencia se entiende como un proceso integrado, en donde no sólo están involucrados los aspectos netamente cognoscitivos, se han considerado ocho categorías a desarrollar en la planeación de las actividades. Se les ha denominado "pensamientos", ya que no se refieren al aprendizaje de habilidades específicas, sino a razonamientos que el niño debe hacer al enfrentarse ante determinadas actividades, a fin de poder interiorizar los principios descubiertos y utilizarlos en situaciones posteriores diferentes. Estas categorías son las siguientes: Pensamiento motor general; pensamiento motor discriminativo; pensamiento visual; pensamiento auditivo; pensamiento manual; pensamiento gráfico; pensamiento lógico y pensamiento social.

Pensamiento motor general: Por medio de la realización de movimientos generales, intencionados y conocidos, el niño utilizará sus músculos largos para resolver las tareas, internalizando los movimientos apropiados para aplicarlos a habilidades específicas, desarrollando su coordinación, control reflejo, control de los ejes del cuerpo, equilibrio, acción coordinada.

Pensamiento motor discriminativo: Por medio de la realización de movimientos finos, intencionados y conocidos, el niño utilizará sus músculos finos para resolver las tareas, internalizando los movimientos apropiados, aplicándolos a habilidades específicas de manipulación de los subsistemas de movimiento razonado de ojos, labios, lengua y dedos; integrados al crecimiento y desarrollo del niño como parte de un sistema de acción total, desarrollando su enfoque ocular, imagen mental del movimiento de los ojos, trayectoria ocular, fijación saccádica, convergencia ocular, coordinación digital, coordinación de movimientos lengua y labiales.

Pensamiento visual: El niño utilizará su sistema de visión, interpretando significativamente los estímulos visuales para desarrollar la discriminación del todo y las partes, figura-fondo, semejanzas y diferencias, así como para favorecer la percepción temporal, memoria, representación gráfica, inversión, rotación, perspectiva, constancia de la forma.

Pensamiento auditivo: El niño utilizará los procesos del oír y escuchar al interpretar los estímulos auditivos, desarrollando la discrimi-

nación de tono, intensidad, duración, pausa, elementos y la integración de ubicación, dirección, figura-fondo, superposición, inversión, secuencia, memoria, relación sonido-símbolo.

Pensamiento manual: El niño utilizará sus sistemas táctil, quinestésico y propioceptivo, para desarrollar la discriminación de los objetos en cuanto a textura, plasticidad, forma, peso.

Pensamiento gráfico: El niño integrará los sistemas motriz, visual, general y fino, a fin de desarrollar la coordinación ojo-mano.

Pensamiento lógico: El niño analizará los atributos físicos y conceptuales de los elementos que conforman su medio para manejar los aspectos de clasificación, seriación, permutación, probabilidad, noción de número, relación objeto-símbolo, reversibilidad.

Pensamiento social: El niño activará su proceso de socialización incorporando costumbres y valores del grupo social al que pertenece, analizando las características de su medio social, por medio de experiencias propias y tomando en cuenta el punto de vista de otras personas, al compartir el trabajo en una interacción y respeto mutuo.

RUTINA DE ACTIVIDADES

Durante cada día de trabajo, se organiza una secuencia de actividades, a cada una de las cuales se les ha asignado un período determinado por su contenido, el cual puede flexibilizarse de acuerdo al interés de los niños o a las necesidades de la actividad misma.

En base a esto, la rutina de actividades se ha organizado de la siguiente manera:

ACTIVIDAD	TIEMPO APROXIMADO (minutos)
Recepción y saludo.....	15
Trabajo en áreas	60
Recreo	30
Áreas académicas	30
Actividad grupal	30
Despedida y salida.....	15

Características generales de las actividades:

Las actividades del currículum se organizan en base al planteamiento de una situación determinada, la cual debe implicar la solución de un problema. Estas situaciones deben de plantearse de una manera concreta, útil y comprensible para el niño, con el fin de favorecer en él el desarrollo de la acción que lo conducirá a solucionar el problema.

Las actividades deben representar, para el niño, un desafío de un nivel tal, que no provoquen en él frustración al fracasar en sus intentos por realizarlas, pero que tampoco favorezcan el desinterés o pasividad por su exagerada facilidad. A su vez, las actividades deben llevarse a cabo con flexibilidad, de modo que cada niño las maneje libremente, de acuerdo a su nivel de desarrollo, necesidades e intereses.

A través del desarrollo de las actividades, se debe propiciar que el niño tenga conciencia de que debe concluir cada actividad: podrá iniciar una nueva actividad sólo ya haya concluido la anterior. Por tanto, se debe orientar al niño para que se planteen metas realizables y para que las logre a través del establecimiento de pequeños pasos que lo conduzcan a ellas.

Cuando en el desarrollo de la actividad, el niño enfrente alguna duda o dificultad, se le estimulará a que llegue a la solución por sí mismo.

Todo esto, nos lleva al planteamiento, derivado de la teoría evolutiva de Jean Piaget, que indica que el instructor no debe limitarse a mostrar imágenes acerca de lo que pretende enseñar y centrar la atención del grupo hacia él, convirtiendo la participación del niño en meramente receptiva, sino que es indispensable fomentar su participación activa, estimulándolo a comparar los elementos que se le presentan, a imaginar transformaciones, a experimentarlas, etc., Piaget dice: "la acción misma tiene un papel fundamental en el desarrollo cognoscitivo del niño". En este currículum se enuncia, como uno de sus principios, la actividad como factor importante en el aprendizaje escolar.

Las actividades de trabajo en áreas, en áreas académicas y grupal, se llevarán a cabo considerando cuatro etapas:

1a. Planeación: Se plantea el objetivo a lograr, o se estimula a los niños a que lo hagan, según sea el caso (como indicará más adelante). El instructor deberá verificar que dicho objeti

vo haya quedado claro para los niños, ya que éste representa el eje de la actividad.

- 2a. Realización: Cada niño participa en el desarrollo de la actividad, de acuerdo a su iniciativa, ideas y conocimientos que maneje sobre el tema. De esta manera, emergerá en el niño un interés o necesidad que lo impulsará a la acción y a plantear sus propias maneras para desarrollarlas.
- 3a. Recapitulación: Se platica con los niños para recordar el proceso seguido, las experiencias, los fracasos, los logros. Es decir, se habla de cada trabajo y su significación: por qué se hizo, cómo se realizó, que se pretendía.
- 4a. Aseo: Los niños, asesorados por el instructor, colocarán todos los materiales en su lugar y limpiarán el área. Con esto se pretende fomentar en el niño hábitos de aseo, a la vez que se estimule el aprendizaje cognoscitivo (clasificación, seriación, relaciones espaciales, etc.).

Descripción de cada período de la rutina de actividades:

La rutina de actividades ofrece al niño la posibilidad de participar en situaciones de aprendizaje, a través de tres niveles: individual (trabajo en área libre), pequeño grupo (trabajo en áreas social, arte y ciencia, y áreas académicas) y grupal (actividad grupal). En las tres situaciones, se debe favorecer la atención personalizada.

Es importante señalar que todas estas actividades enfatizan predominantemente el aprendizaje cognoscitivo, contándose con otras actividades cuyo énfasis se orienta hacia el favorecimiento de la interacción social, los buenos modelos y el esparcimiento (saludo, despedida y recreo). Sin embargo, también es importante tener presente que en todo momento se deben estimular en el niño la asimilación y respeto de normas de convivencia social, como son el prestar atención a los demás cuando participan a través del lenguaje o la acción, mostrar interés por cooperar y ayudar, esperar su turno, así como cuidar que los demás lo hagan.

Saludo: Esta actividad debe permitir al niño integrarse a las actividades del día, desde el momento mismo en que entra al salón. Esto implica que el instructor no debe esperar a que estén todos los niños presentes o a que concluya el período de recepción, para iniciarlo. El ob-

jetivo de la actividad no esté orientado hacia un aprendizaje específico, ya que la actividad es informal, girando en torno a conversaciones en relación a eventos importantes como los que suceden en el momento (quién llegue, cómo vá vestido, si está contento o triste, etc.), los cambios climatológicos evidentes, días festivos (cumpleaños de niños o adultos, festejos patrios o cívicos, etc.), eventos importantes del día (paseos, visitantes, etc.), que los niños anoten su asistencia, que hagan una rig flexión en relación a la fecha, etc.. También se pueden organizar cantos, cuentos, rimas, adivinanzas u otras manifestaciones literarias.

Trabajo en áreas: Este período permite al niño involucrarse en actividades individuales (área libre) o de pequeño grupo (área social, arte y ciencia).^{*} Si bien en todas las áreas debe procurarse la estimulación de los pensamientos (motor general, motor discriminativo, visual, auditivo, manual, gráfico, lógico y social), la existencia de cuatro áreas de trabajo, responde a la idea de propiciar el que el niño realice su aprendizaje en torno a contenidos variados (fenómenos naturales, fenómenos sociales, artísticos, afianzamiento de conceptos). Para ello es necesario que el instructor tenga claro el contenido de aprendizaje de cada área, de tal forma que los materiales que existan en ella sean los que lo favorezcan y que tanto estos como las actividades realizadas le hagan evidentes al niño las diferencias entre una y otras áreas, y se propicie realmente su elección y planeación. No obstante, el niño puede solicitar material de otra área para enriquecer la actividad que está realizando, debiendo regresarlo a su lugar al terminarla.

Al inicio del período, se invitará a los niños a que elijan el área en la que desean trabajar, citando que no excedan de un máximo de ocho niños por área. Para favorecer esto, se puede colocar un tablero que contenga ocho espacios, en cada uno de los cuales, cada niño colocará un letreiro con su nombre. Esto ofrece la ventaja adicional de hacer más conciente al niño de sus elecciones de trabajo, ya que en caso de que cambie de área deberá retomar su letreiro y colocarlo en el tablero del área elegida, siempre que en está haya lugar. Aunque esta elección debe ser hecha por el niño, debe cuidarse que varíe el área, la actividad, e l material, los compañeros y/o el instructor con que desea trabajar.

^{*}Más adelante se especifican las características de cada área de trabajo.

Al empezar la actividad, el instructor estimulará a los niños a que platicuen acerca de las actividades que pueden realizar en el área. En las áreas social, ciencia y arte, se les motivará a que planteen un objetivo común. Se permitirá y favorecerá que cada niño se exprese libremente, tomando su turno. Una vez planteado el objetivo, los niños elegirán la forma de lograrlo (qué material y cómo usarlo), contando con la asesoría del instructor, quien los estimulará a llegar al logro del objetivo y a comentar a cerca de su trabajo, durante y al término de éste.

El trabajo en el área libre, en esencia, será igual al de las demás áreas, excepto que el objetivo se planteará individualmente, procurando que en cada actividad participen como máximo tres niños.

Como ya se mencionó, el trabajo en áreas debe hacerse siguiendo las etapas de planeación, realización, recapitulación y aseo.

Recreo: El elemento principal de este período es la libertad de acción. El instructor estará presente solo para cuidar que los niños se mantengan en el área especificada, que no se agreden físicamente, etc.. el niño también tiene la oportunidad de ingerir el alimento que le habrán preparado en su casa, o bien el que hayan preparado los niños en el área social. En cualquier caso, deberá cuidarse que dichos alimentos sean naturales.

Áreas académicas: Las actividades de áreas académicas estarán orientadas hacia la estimulación de habilidades básicas para el aprendizaje formal de la lectoescritura y las matemáticas, así como para el afianzamiento de la coordinación visomotriz. Dichas actividades podrán derivar de las actividades para la estimulación de los pensamientos gráfico, lógico y motor discriminativo, así como de los libros publicados para la educación preescolar, en dichas áreas.

La dinámica de la actividad también contemplará las etapas de planeación, realización, recapitulación y aseo. Con el fin de facilitar el asesoramiento de los niños, se sugiere organizarlos en cuatro grupos, tomando como criterio para ello la edad y su nivel de desarrollo. A cada grupo se le asignará un lugar específico en el salón, con el fin de que al inicio del período, se distribuyan los niños independientemente.

Actividad grupal: Este período consiste en la realización de una tarea, actividad o situación, en donde participe todo el grupo simultáneamente. Tiene como finalidad favorecer la socialización, conviviendo,

participando y compartiendo con otros niños, lo cual está en proceso de desarrollo en el preescolar. A su vez, esta actividad propicia el que el niño vaya asimilando y respetando reglas de convivencia social, atendiendo a la actividad de los demás, cooperando en ella, esperando su turno, etc.. Todo esto ayuda al niño a regular su conducta y evolucionar hacia una independencia social y emocional.

Las actividades a desarrollar, se deriván de los pensamientos y deberán ser previamente programadas por el instructor, tomando en cuenta el proceso que se vaya dando en el programa, a lo largo del período escolar. Es importante que el instructor este preparado para ofrecer alternativas a los niños en caso que estos muestren desinterés, la concluyan antes de finalizar el período o deseen hacer otra cosa.

Se recomienda que las actividades propias del pensamiento motor general y todas aquellas que requieran de un espacio amplio para su realización, se desarrollen en el área exterior.

Como ya se mencionó, la dinámica de la actividad se basa en las etapas de planeación, realización, recapitulación y aseo.

Despedida: Esta actividad debe iniciarse en el momento en que se piden a retirarse los niños y se desarrolla a lo largo del período de salida, o bien hasta que se vaya al último niño. El objetivo de esta actividad, lo mismo que la de saludo, no está orientado hacia un aprendizaje específico y su contenido es equivalente.

Características de las áreas de trabajo:

Área de ciencia: El objetivo fundamental de este área es el de estimular la actividad cognoscitiva del niño, por medio de la solución de problemas referentes al descubrimiento, comprensión y conocimiento de fenómenos naturales.

La dinámica de actividades de esta área, se da en forma estructurada en cuenta a la actividad en sí misma, ya que el instructor marcará el objetivo de la actividad, tomando en cuenta las inquietudes que han sido manifestando los niños a lo largo del proceso escolar. El instructor debe tener presente que la solución y descubrimiento del fenómeno los debe dar el niño a través de diversos medios que él mismo plantea, siendo importante también la asesoría del instructor, particularmente ante situaciones nuevas o poco familiares para el niño, por ejemplo,

planteándola interrogantes que orienten su observación y conclusiones.

En el momento de la recapitulación, se comentarán en grupo los resultados obtenidos en la actividad. Si éste no se pudo completar por causas inesperadas, es necesario que se platique de todo el tema, aún cuando no lo experimenten directamente.

Área social: Esta área incluye la estimulación de la comprensión y conocimiento del ambiente social del niño a través de la representación que hace de las experiencias cotidianas. En términos generales, puede hablarse de cuatro tipos de actividades: escenificaciones (simular una visita al médico, un incendio, una fiesta, etc.). También puede enriquecerse con actividades de cocina, las cuales podrán realizarse una vez a la semana, con lo cual el niño, además de preparar el alimento, lo podrá compartir con el resto del grupo, representando una comida, una fiesta, etc.); juegos de roles, (haciendo uso de juguetes o materiales didácticos: muñecos, trates, utensilios del hogar, carros, etc.); juegos de mesa (para el conocimiento de funciones sociales, mis amigos, artes y oficios, lotomemoria de transportes, etc.) y visitas (comercios, talleres, obras de construcción, parques, casas de los niños, etc.). Todo ello debe ir encaminado al conocimiento del medio físico y social que rodea al niño.

En todas estas actividades debe enfatizarse en el niño la motivación para comportarse adecuadamente, con referencia a su estructura social, debe sentir que lo que está haciendo es correcto, eficaz y recompensador, tanto para satisfacción propia como para la de su grupo de trabajo.

Área de arte: En esta área el niño podrá manifestar su pensamiento en forma creativa, haciendo representaciones con materiales y con su propio cuerpo, y elaborando producciones literarias. De esta forma podrá expresar de una manera concreta sus ideas, emociones, sentimientos estos dos de ánimo, utilizando los recursos disponibles y transformándolos para satisfacer sus necesidades e intereses.

En esta área se favorecerá la creatividad en el niño y a la vez se fomentará su interés hacia la apreciación y conocimiento de las diversas manifestaciones del arte.

La creatividad podrá favorecerse por medio de actividades como:

- La pintura y el dibujo, a través de las cuales el niño podrá expresarse libremente usando diversos materiales por secos

o combinados: colores (lapices, crayones, pintura vegetal o anilina, óleo, acuarela, gis), semillas (frijol, maíz, lenteja, trigo, haba, arroz, etc.), sotas (de diferentes formas y tamaños), lentejuelas de colores, chaquiras, diamantina, estambre, listón, tela, papel de colores, serrín, cascarón, etc..

- Escultura, a través de la cual el niño puede elaborar modelos y estructuras con alambre, clips, madera, plastilina, arcilla, yeso, masa, periódico, etc..
- Música, canto y baile, componentes de la expresión corporal.
- Narraciones, cuentos, poemas, como expresiones literarias.

El conocimiento y apreciación en esta área puede comprender la vida de los genios del arte y sus obras, considerando tanto la expresión clásica como popular.

Área libre: Esta área se ha planteado para permitir el trabajo individual en el niño, a través de la planeación de actividades y solución de problemas, que podrá realizar con los materiales de esta y/o de las otras áreas, en éste último caso, siempre que no esté siendo utilizado por otros niños. Podrán realizarse varias actividades en las cuales participarán los niños individualmente o en grupos de un máximo de tres.

Aún cuando ésta área no tiene un contenido específico, se incluyen materiales que no están considerados en las otras áreas y que, a la vez, son importantes para la estimulación de los pensamientos, como, por ejemplo, libros de lectura, material para ensamblar y ensartar (cuentas, aguja, corcholetes), juegos de mesa (barajas, domino, lotería, memoria, oca, serpientes y escaleras, táctil, educaforma, formacolor, etc.), materiales de construcción (bloques, tubos, corcholetes), etc.. En esta, como en las demás áreas, deberá estimularse al niño a usar los materiales de diversas maneras, particularmente el hacer uso de los juegos de mesa.

A N E X O 2

ADAPTACION DEL CURRICULUM ORIENTADO COGNOSCITIVAMENTE

HIGH / SCOPE

PALACIOS, LOZANO Y BENGOA 1983.

ADAPTACION DEL CURRICULUM ORIENTADO COGNOSCITIVAMENTE;

H I G H / S C O P E

Celia Palacios Suárez.
Elena Lozano Paz.
Juana Bengoa González.

El presente escrito tiene como objetivo el hacer una breve descripción de la adaptación del curriculum de educación pre escolar High/Scope, realizado a partir del semestre escolar -- 82/1 (octubre de 1981), en la Clínica Multidisciplinaria Benito Juárez, de la ENEP-Zaragoza.

MARCO TEORICO:

El curriculum High/Scope, deriva de las implicaciones de la teoría cognoscitiva de Jean Piaget, para la educación del niño. Su planteamiento principal es que el maestro tiene como -- función apoyar el desarrollo del niño, siendo su papel no el de enseñarle al niño lo que debe aprender, sino el de promover en el aprendizaje activo. Esta es una condición necesaria para el desarrollo y la reestructuración cognitiva: el niño aprende a -- través de la actividad autoiniciada. Esta actividad se lleva a cabo en un contexto social, en el que el maestro alerta y sensible es un observador participante, que hace posible que el niño se involucre en experiencias que producen un grado óptimo de de equilibrio cognoscitivo, del cual deriva el ímpetu para la reestructuración cognoscitiva.

OBJETIVOS:

En base a la descripción que hace Jean Piaget del período

preoperacional del desarrollo, y del planteamiento, también -- piagetiano, de que el aprendizaje activo es el centro del proceso de desarrollo, se han derivado las "experiencias clave", las cuales sirven como gufa para la planeación y evaluación -- del curriculum. Estas experiencias se han planteado para dar a los maestros un conocimiento de los procesos y contenidos intelectuales básicos, con que cualquier actividad puede enriquecerse y ampliarse.

Las experiencias clave se han organizado en ocho categorías de la siguiente manera:

1. Aprendizaje Activo:

- Explorar activamente con todos los sentidos.
- Descubrir relaciones a través de la experiencia directa.
- Manipular, transformar y combinar materiales.
- Elegir materiales, actividades, metas.
- Adquisición de habilidades con herramienta y equipo.
- Uso de los músculos largos.
- Cuidar de las necesidades personales.

2. Lenguaje:

- Hablar con otros niños y con los adultos de las experiencias personales significativas.
- Describir objetos, eventos, relaciones.
- Expresar sentimientos en palabras.
- Hacer que un adulto escriba lo que el niño dice, y que -- luego lo lea.
- Gozar con el lenguaje.

3. Experimentar y representar:

- Reconocer objetos por el sentido, tacto, olor y gusto.
- Imitar acciones y sonidos.
- Relacionar modelos, fotografías y dibujos con los objetos y lugares reales.
- Juego de roles.
- Hacer modelos de arcillas, bloques, etc.
- Dibujar y pintar.
- Observar que las palabras habladas pueden ser escritas y leídas.

4. Clasificación:

- Investigar y describir los atributos de las cosas.
- Indicar y describir en qué son iguales o diferentes las cosas, clasificándolas o apareándolas.
- Usar y describir objetos de diferentes maneras.
- Hablar de las características que no tiene algo, o de la clase a la que no pertenece.
- Mantener en la mente más de un atributo por vez.
- Distinguir entre algunos y todos.

5. Seriación:

- Hacer comparaciones.
- Arreglar varias cosas en orden y describir sus relaciones.
- Relacionar un conjunto ordenado de objetos con otros, por ensayo y error.

6. Número:

- Comparación de cantidades.

- Arreglar dos conjuntos de objetos en correspondencia uno a uno.
- Contar objetos.

7. Relaciones Espaciales:

- Juntar y separar cosas.
- Cambiar el arreglo y la forma de los objetos.
- Observar y describir cosas desde diferentes puntos de vista espaciales.
- Experimentar y describir las posiciones, direcciones, distancias relativas de las cosas.
- Experimentar y representar su propio cuerpo.
- Aprender a localizar cosas en el salón de clases, en la escuela y en el vecindario.
- Interpretar representaciones de relaciones espaciales, en dibujos y fotografías.
- Distinguir y describir formas.

8. Tiempo:

8.1. Comprensión de las unidades o intervalos de tiempo:

- Iniciar y parar una actividad, respondiendo a una señal.
- Experimentar y describir diferentes tasas de velocidad.
- Observar los cambios de estación.
- Observar que el calendario y el reloj se usan para señalar el paso del tiempo.

8.2. Secuenciación de eventos en el tiempo:

- Anticipar eventos futuros.

- Planear y completar lo que se ha planeado,
- Describir y representar eventos pasados,
- Usar las unidades de tiempo convencionales al hablar de eventos pasados y futuros.
- Notar, describir y representar el orden de los eventos.

ORGANIZACION MATERIAL:

El salón está dividido en cuatro áreas de trabajo:

Area de arte: El niño puede trabajar con diversos materiales, como pintura, plastilina, papel plegamento, sopa de pasta, semillas etc. Combinados, le servirán para crear diversos modelos.

Area tranquila: El niño puede trabajar con diversos juegos de mesa (loterías, memorias, etc.), materiales para ensamblar, rompecabezas, libros.

Area de bloques: El niño puede trabajar con diversos materiales para construir casas, trenes, etc. como cajas, tubos, corcholatas pedacera de madera.

Area de casa: El niño puede trabajar con trastes, ropas, aditamentos para el juego de roles. Cada semana se realiza una actividad de cocina.

El material es aortado mensualmente por los padres de los niños, en base a las sugerencias hechas por el equipo de enseñanza. También se hace amplio uso de diversos materiales de desecho (semillas, cajas, botes, tubos, tapas, retazos de tela, corcholatas, etc.)'

DINAMICA DE ACTIVIDADES:

La rutina diaria de trabajo de los niños incluye los cinco elementos básicos del Curriculum High/Scope:

1. Período de planeación: Los niños hacen su plan de trabajo ^(individual) en qué área, con qué material y/o en qué actividad desean trabajar. El plan de trabajo lo pueden hacer oralmente, indicando o señalando el material o el área con la mano y yendo a ello, representándolos a través de trazos o dibujos en un cuaderno.

En cualquier caso se hará un registro del plan de trabajo del niño, para lo cual se sugieren dos alternativas:

- a) Tener un cuaderno para cada niño, en el cual se anotarán la fecha, el área y el plan de planes de trabajo del niño. En este caso es recomendable estimular al niño, para que se inicie en la representación gráfica de sus planes.
- b) Elaborar una hoja de registro para cada niño en la que se anotarán los siguientes datos:
 - Nombre del niño
 - Fecha
 - Area de trabajo
 - Plan inicial
 - Trabajo realizado (congruencia con el plan inicial)
 - Recuerdo (habilidad del niño para relatar su trabajo)
 - Observaciones (datos que se consideren relevantes).

Cada día se revisarán los últimos cinco planes de trabajo

del niño, para que se le estimule a variar el material usado, la forma de trabajarlo y/o el área elegida.

En cada área, hay un tablero de planeación en el cual el niño colocará su tablita con su nombre. De esta manera, además de que el niño se está ubicando en un área de trabajo, se controla al número de niños que pueden estar en un área al mismo tiempo, el cual será de diez niños por área. El niño, al terminar el trabajo planeado, puede plantear otro plan, ya sea en el área en que está o en otro que él elija. En cualquier caso se volverá a registrar su plan de trabajo y colocará la tablita con su nombre en el lugar adecuado.

2. Período de trabajo: El niño lleva a cabo su plan de trabajo. Los adultos lo estimulan, a través de las experiencias clave, y ayudan a los niños que no han hecho su plan de trabajo o que no pueden iniciarlo.

3. Período de recuerdo: Los niños platican con el adulto y con los demás niños, acerca de la actividad que realizaron.

4. Período de limpieza: Los niños ordenan en su lugar los materiales que utilizaron y limpian el área, si es necesario.

Siempre es recomendable hacer el recuerdo antes de guardar el material ya que, teniéndolo presente el niño podrá relatar mejor su actividad. Sin embargo, también es posible hacerlo guardando parte del material o, incluso, al estarlo guardando.

5. Período de círculo: Todos los niños y adultos se reúnen

en un sólo grupo, para cantar, hacer juegos, hacer alguna actividad manual, etc. Es recomendable planear más de una actividad para cada período de círculo, para estar prevenidos, por si alguna de ellas no funciona.

En la rutina diaria, se han incluido los siguientes elementos:

1. Saludo: Al inicio de la jornada de trabajo de cada día, se reúnen todos los niños y adultos, para comentar acerca de la fecha del día, los festejos, el clima, o para cantar. De preferencia se elegirán canciones didácticas y comprensibles para los niños.

2. Actividades en el exterior: Un día a la semana se programará una o más actividades para la estimulación de la coordinación motora gruesa. Los demás días, los niños pueden realizar sus juegos libremente.

3. Refrigerio: Los niños toman la bebida que han llevado de su casa (la cual debe ser agua o jugos de frutas frescas; no bebidas industrializadas). Si se preparó algún alimento en el área de casa, lo podrán comer en este período. Se considera básicamente como un período de reposo, que se lleva a cabo también en el exterior.

En este período se debe estimular la independencia y conducta de autoayuda en los niños, haciéndolos responsables de sus pertenencias.

4. Actividades académicas: matemáticas y lectoescritura:

Se estimula en el niño el desarrollo de las habilidades que le servirán como prerrequisito para realizar este aprendizaje en la escuela primaria. El trabajo en estas actividades se alternará con el trabajo en los cuadernillos del Programa para el Desarrollo de la Percepción Visual, de M. Frostig, dedicando así un día a la estimulación de cada habilidad.

Las experiencias clave serán estimuladas en todos los períodos de la rutina diaria.

Programación de la rutina diaria:

Período:	Tiempo (minutos)
Recepción y saludo:.....	15
Actividad académica.....	25
Planeación:	5
Trabajo:.....	45
Recuerdo:.....	5
Limpieza:.....	5
Exterior:.....	25
Refrigerio:.....	10
Círculo:.....	20
Despedida y salida:.....	15

El tiempo que se indica para cada período, puede variar de acuerdo a los intereses de los niños o por eventos que se susciten. Sin embargo, se tratará de cumplirlo cubriendo todos los elementos de la rutina.

EVALUACION:

La evaluación se lleva a cabo a través de las listas de chequeo que se plantean en el curriculum High/Scope. Se incluye la evaluación de los siguientes aspectos:

1. Arreglo y equipo del salón de clases: Se evalúa la distribución del espacio, la cantidad y calidad del material disponible, considerando el almacenamiento y uso que se hace de los mismos.

2. Establecimiento de la rutina diaria: Se evalúa la consistencia de la rutina diaria y la forma de llevar a cabo los elementos que la componen (planeación, trabajo, recuerdo, limpieza).

3. Planeación en equipo: Se evalúa el trabajo del equipo de enseñanza, en relación a la planeación y evaluación de las actividades.

4. Estimulación de las experiencias clave, por parte del equipo de enseñanza.

Estos cuatro registros se harán tres veces durante cada período escolar (evaluación inicial, formativa y sumativa).

5. Observación del niño: Se evalúa la adaptación y participación del niño en cada uno de los elementos de la rutina diaria. En cada área, cada miembro del equipo de enseñanza registrará a cuatro de los niños que se encuentran ahí, procurando alternar diariamente los niños a registrar, de modo que se obtengan datos de todos los niños,

Los datos se vaciarán cada dos semanas en un cuadro, anotando sólo los que den información acerca de los aspectos en los que hay que dar especial atención al niño, por no ser óptimo su desempeño, en relación a los siguientes aspectos: planeación, trabajo, recuerdo, socialización y lenguaje. Todos los datos de todos los niños se concentrará en un mismo cuadro, de modo que el equipo de enseñanza puede visualizar fácilmente a qué niños dará la atención especial (por supuesto, sin descuidar a los demás niños).

Para cada niño se elaborará un reporte de su evaluación, integrando toda la información recabada: tanto los aspectos positivos como los negativos de su desempeño. Este reporte se elaborará tres veces durante el período escolar (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa).

EL PAPEL DEL EQUIPO DE ENSEÑANZA:

El equipo de enseñanza estará integrado por un máximo de tres alumnos, siendo responsable uno del área tranquila, otro del área de arte y otro de las áreas de bloques y de caña. Sus funciones serán:

1. Apoyar a los niños en la elaboración de sus planes de trabajo:
 - Si el niño no expresa ninguna elección (señalando o nombrando el material, área y o actividad en que desea trabajar), - el psicólogo puede recurrir a alguna de estas alternativas: pedirle que señale en qué área desea trabajar, enseñarle las áreas y materiales; mencionarle alguna de las actividades que

están realizando otros niños; preguntándole: "¿a tí, qué te gustaría hacer?"; decirle; "vamos al área de arte (tranquila, bloques, casa) a ver si hay algo con lo que quieras trabajar, etc."

- Ayudar al niño a incluir más detalles en su plan.
- Ayudar a los niños a variar su plan cuando todos los días esté trabajando en la misma área, con los mismos materiales y en la misma actividad (debe reunir los tres criterios para considerar que hay necesidad de variar sus planes).
- Ayudar a los niños que todos los días hacen el mismo plan que su amigo, recurriendo a alguna de estas alternativas: permitir que trabajen juntos, pero estimularlos a que cada uno haga su propio plan; procurar que cada uno realice su plan en un grupo diferente de planeación; apoyar a los dos en las cosas que cada uno haga por si mismo, etc.
- Ayudar a los niños que hacen planes poco realistas.

2. Apoyar a los niños para que inicien sus planes de trabajo: Usualmente, al niño le lleva algo de tiempo manejar la transición entre el período de planeación y el período de trabajo. Dos cosas que han de tenerse en cuenta, son:

- Cuando un niño planea hacer una cosa y hace otra: Esto puede indicar que el niño no ha comprendido lo que significa el plan de trabajo. Puede ser que el niño crea que todo lo que tiene que hacer es "decir las palabras correctas al adulto", y que una vez que las ha dicho, es libre de hacer lo que realmente deseaba hacer. O bien, puede ser que no haya tenido tiempo,

antes de planear, de ver lo que hay para escoger de modo que incluye en su plan lo primero que atrae su atención y después realiza algo que no había considerado. El adulto podrá ayudarlo haciendo la conexión entre la planeación y el trabajo, platicando con él cuando está trabajando, para ayudarlo a darse cuenta de que él puede planear lo que realmente quiere hacer. También puede ayudarlo a ver todo lo que hay en la sala durante el período de planeación, para asegurarse de que ha tenido tiempo de ver todas las alternativas y de elegir lo que más le interesa en ese momento.

- Cuando el niño se dirige a la actividad o al área que ha incluido en su plan, pero no hace nada ahí. El niño puede tener problemas para iniciar su plan, no puede localizar los materiales que necesita, los materiales están siendo usados por otros niños, o bien ya ha encontrado los materiales que necesita, pero no sabe qué hacer después. El adulto primero debe averiguar cuál es el problema, para poder ayudarlo a encontrar los materiales o espacio que necesita, o para pensar cómo empezar.

3. Planear la estimulación de las experiencias clave en cada área. Si bien las experiencias clave deben estar estimulado continuamente, de acuerdo a la actividad que el mismo niño ha planeado, este punto tiene como objetivo el familiarizar al equipo de enseñanza con la estimulación de las experiencias clave y, como fin último, el que las logre estimular de una manera espontánea. Para este entrenamiento se ha elaborado un banco de actividades en el que se proponen formas de estimular cada una de las

áreas de trabajo. También se han elaborado ilustraciones que se colocan a la vista del equipo de enseñanza, sirviendo así de estímulo visual para el aprendizaje de las experiencias clave. Su contenido se relaciona directamente con el sentido de cada experiencia y debe aprovecharse, a la vez, para estimular a los niños.

4. Apoyar el trabajo de los niños, a través de las experiencias clave: deberá incluirse el mostrarles materiales nuevos y nuevas formas de manejar los ya existentes. Enfatizar esto con los niños que están siempre en una misma área o que trabajan siempre con el mismo material.

5. Llevar a cabo la evaluación, haciendo uso de las listas de chequeo y de las observaciones que se propongan al respecto.

6. Durante las actividades de matemáticas, lectoescritura y del programa Frostig, se considerarán los aspectos planteados, para los períodos de trabajo en pequeño grupo:

- Inicio: plantear al niño breve y claramente, cual es la naturaleza de la actividad (propósito), los materiales disponibles y lo que se pretende hacer con ellos:
 - . teniendo listo todo el material antes de empezar.
 - . haciendo una breve y sencilla explicación de la actividad.
 - . empezando inmediatamente después de la explicación, evitando largas discusiones o largos períodos de espera.
- Intermedio: interactuar con los niños en la actividad, apoyando, estimulando y ampliando sus esfuerzos:

- . mirando y escuchando cómo usan los materiales y cómo afrontan la tarea,
 - . apoyando las diferentes maneras en que los niños trabajan con el material.
 - . ayudándolos a pensar en lo que están haciendo y descubriendo, a través de preguntas.
 - . estimulándolos a platicar con otros, para compartir sus ideas y descubrimientos (al maestro puede hacer referencia el trabajo de alguno de los niños).
 - . platicando con los niños de lo que están haciendo, invitándolos a describirlo a describiéndose los el mismo.
 - . dando sugerencias a los niños que no pueden empezar o que no saben cómo continuar.
 - . usando los materiales para manejar y apoyar las ideas y sugerencias de los niños.
- Final: Terminar con una conclusión de lo que se hizo:
- . que cada niño muestre o describa lo que hizo.
 - . que dicten al adulto una historia de lo que hicieron o encontraron.
 - . tomar una fotografía (instantánea).
 - . estimulando a los niños a dibujar lo que hicieron.
 - . si hay un producto final del trabajo, ponerlos juntos para que los niños noten las semejanzas y diferencias.
 - . si el foco de la actividad está en la secuencia del proceso, hacer que los niños recuerden los pasos, empezando por lo que hicieron primero (hacer esto antes de la limpieza, para que los niños puedan referirse a los objetos que usaron).

. si la actividad va a continuar al día siguiente, hacer que los niños muestren y hablen de lo que harán,

Si el número de integrantes del equipo de enseñanza, así lo permite, se asignará a uno de ellos como monitor del trabajo. Sus funciones serán:

1. Realizar la recepción y entrega de los niños.
2. Atender a los niños que desean ir al sanitario.
3. Favorecer el cumplimiento de la rutina diaria de trabajo.
4. Sustituir a los responsables de área que no se encuentren presentes.
5. Estimular a los niños que no se integran al trabajo, para que lo hagan.
6. Hacer la lista de los niños que requieren de un programa de intervención, indicando el nombre del niño, de su psicólogo responsable y del problema detectado.
7. Reportar a los niños que se presentan desaseados, al profesor del grupo o, si el profesor así lo establece, ante los padres del niño.
8. Distribuir las listas de chequeo para la evaluación.

Bibliografía:

Hohmann, Banet & Weikart:
 YOUNG CHILDREN IN ACTION: a manual for preschool educators;
 The High/Scope Press, Ypsilanti Michigan, 1980.
 Marzo, 1983.

A N E X O 3

GUIA DE OBSERVACION EVALUATIVA

GUIA DE OBSERVACIÓN

	OBSERVACIONES	
I. AMBIENTE EDUCATIVO.		
1. El ordenamiento de los materiales facilita su uso para los niños		
2. Hay suficiente material para cada área: en cantidad, variedad y calidad		
3. Se familiariza al niño con el uso de todos los materiales.		
4. Los muebles del área favorecen más que entorpecer las actividades.		
5. El número de adultos (instructores y observadores) presentes es el adecuado (uno de cada uno por área, máximo)		
6. El número de niños presentes por área es el adecuado, de acuerdo al espacio, actividad y materiales.		
7. En las actividades de áreas académicas a los niños se les agrupa por edad o habilidad.		
II. RUTINA DE ACTIVIDADES		
8. La organización de la rutina favorece la actividad constante de los niños.		
9. Todos los períodos incluidos son relevantes a las metas del currículum.		
10. El tiempo está adecuadamente distribuido de acuerdo al objetivo de cada período.		
11. Las actividades se organizan a modo de cubrir adecuadamente la rutina.		

GUIA DE OBSERVACION EVALUATIVA PARA CENTROS DE EDUCACION PREESCOLAR

DATOS GENERALES:

Nombre del Programa: _____
 Escuela: Nombre: _____
 Dirección: _____
 Nombre del profesor: _____
 Fecha: _____

Esta guía de observación evaluativa ha sido elaborada con el fin de facilitar la obtención de datos acerca del funcionamiento de centros de educación preescolar, para evaluarlos y proponer alternativas para su optimización.

En la primera columna se anotará una (✓) en los aspectos que se presenten, una (x) en los que no se presenten y una (-) en los que no pueden presentarse o no se pudieron evaluar.

En la columna de "observaciones" se anotará la información que se considero pertinente para hacer más claro el registro.

Se recomienda obtener todos los datos en un mismo día, hacer observaciones periódicas y, de preferencia, por más de un observador. Todo ello con el fin de obtener datos más confiables que permitan la retroalimentación inmediata.

OBSERVACIONES

12. Se flexibiliza la rutina de acuerdo al interés de los niños.		
13. Se estimula en el niño la comprensión de cada período de la rutina.		
14. Se establece una señal para hacerle al niño evidente el cambio de un período a otro.		
15. Se favorece la participación del niño en las diversas áreas y actividad.		
III. PARTICIPACION DEL INSTRUCTOR		
El Instructor:		
16. Responde a las demandas de los niños.		
17. Mantiene una interacción positiva con los niños (amable en su relación, firme en sus demandas, comprensiva ante conflictos.		
18. Auxilia a los niños que enfrentan dificultades al trabajar para: a) Elegir la actividad. b) Iniciar la actividad. c) Resolver los problemas que enfrenta. d) Lograr el objetivo planteado. e) Interesarse en la actividad.		
19. Estimula a los niños que se muestran pasivos.		
20. Estimula a los niños a usar los materiales de diversas maneras.		
21. Favorece que los niños encuentren la solución a sus problemas.		
22. Propicia la interacción en los niños durante las actividades.		
23. Favorece que los niños sean conscientes de su trabajo.		
24. Auxilia a los niños que presentan conductos disruptivos.		
25. Recibe supervisión sistemática de su ejecución.		
IV. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION		
26. Se cuenta con algún procedimiento de evaluación del programa en cuanto a: a) La ejecución del niño. b) La ejecución del instructor. c) La organización material.		
27. Se ha especificado la periodicidad para realizar la evaluación (indicarla).		
28. El control y concentración de los datos se realiza sistemáticamente.		
29. Los datos de la evaluación se usan para modificar los aspectos pertinentes.		
30. La forma de evaluación: a) Pude coordinarse con las demás actividades de los instructores. b) Es hábilmente manejada por los instructores.		
31. Hay intercambio constante de opiniones entre los instructores para mejorar la implementación del curriculum.		

OBSERVACIONES

32. La comunicación entre instructores se establece con:
- a) Reportes escritos.
 - b) Reuniones diarias.
 - c) Reuniones periódicas (especificar).

Psic. Alberto Monroy Romero
 Psic. Celia Palacios Suárez
 Enero, 1984

ANEXO 4

QUESTIONARIO PARA LA EVALUACION DE LAS
 CARACTERISTICAS DE CURRICULA DE EDUCACION
 PREESCOLAR.

**CUESTIONARIO PARA LA EVALUACION DE LAS CARACTERISTICAS
DE CURRICULA DE EDUCACION PREESCOLAR**

DATOS GENERALES:

Nombre del Programa: _____
 Escuela: Nombre: _____
 Dirección: _____
 Nombre del Profesor: _____
 Fecha: _____

Este cuestionario fue elaborado con el fin de obtener información sobre las características estructurales y las condiciones materiales y humanas del programa que usted está llevando a cabo. Esta información es de suma importancia para poder proponer alternativas para optimizar la labor que usted realiza. Por ello, solicitamos que sus respuestas sean lo más veraces posible. Si alguna pregunta no es clara solicite se le explique.

I CARACTERISTICAS ESTRUCTURALES DEL PROGRAMA:

1. Qué porcentaje de los objetivos particulares y específicos del currículum contempla la estimulación de las áreas del desarrollo:

AREA:

PORCENTAJE DE OBJETIVOS

	Particulares	Específicos
a) Cognoscitiva	_____	_____
b) Lenguaje	_____	_____
c) Psicomotriz	_____	_____
d) Socioafectivo	_____	_____

2. Qué factores considera que influyen en el logro de los objetivos (Indique con una X los que correspondan):

2.1. De los niños.

a) Cantidad de niños en el grupo()

b) Edad de los niños.....()

c) Regularidad con que asisten los niños.....()

d) Puntualidad con que asisten los niños.....()

e) Estimulación que recibe el niño en el hogar.()

f) Otros (especifíquelos): _____

2.2. De los profesores;

a) Habilidad para el manejo del niño.....()

b) Interés por su trabajo.....()

c) Conocimiento del programa.....()

d) Conocimiento de las características del desarrollo.....()

e) Conocimiento de los niños que asisten al grupo.()

f) Regularidad de su asistencia a la escuela.....()

g) Puntualidad con que asiste a la escuela.....()

h) Otros (especifíquelos): _____

3. Qué porcentaje de las actividades de la rutina diaria contribuyen a la estimulación de las áreas del desarrollo.

ACTIVIDAD DE LA RUTINA DIARIA.

(enliste las actividades en que se divide la rutina).

AREA DEL DESARROLLO QUE SE ESTIMULA.

Cognoscitiva, lenguaje, psicomotriz, socioafectivo. (indique todas las que correspondan).

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

f) _____

g) _____

h) _____

i) _____

j) _____

AREAS DEL DESARROLLO:

Cognoscitiva.....

Lenguaje.....

Psicomotriz.....

Socioafectivo.....

PORCENTAJE DE ACTIVIDADES QUE LAS ESTIMULAN.

4. Qué porcentaje del tiempo de una semana de trabajo, contribuye a la estimulación de las áreas de desarrollo:

AREAS DE DESARROLLO:	PORCENTAJE DE TIEMPO.
Cognoscitiva.....	_____
Lenguaje.....	_____
Psicomotriz.....	_____
Socioafectiva.....	_____

5. Se cuenta con alguna forma para evaluar:

5.1. Indique Sí o No:

- a) La participación del niño en el programa: _____
- b) La participación del profesor en el programa: _____
- c) La organización del salón de clases: _____

5.2. Describalo(s) brevemente:

6. Qué características cubren sus formas de evaluación (Indique con una X las que correspondan):

CARACTERÍSTICAS	FORMA DE EVALUACION		
	Niño	Profesor	Salón
a) Proporciona datos cuantificables: _____	_____	_____	_____
b) Proporciona datos cualitativos: _____	_____	_____	_____
c) Con qué periodicidad se realiza:			
- al inicio del periodo escolar. _____	_____	_____	_____
- diariamente..... _____	_____	_____	_____
- semanalmente..... _____	_____	_____	_____
- quincenalmente..... _____	_____	_____	_____
- mensualmente..... _____	_____	_____	_____
- semestralmente..... _____	_____	_____	_____
- anualmente..... _____	_____	_____	_____
- al finalizar el periodo escolar. _____	_____	_____	_____

7. Considera que estas formas de evaluación son adecuadas para el programa? (Indique Sí o No y explique por qué):

8. Cuáles son las funciones que realiza el profesor (Indique con una X las que correspondan);

- a) Elaboración de objetivos.....()
 - b) Programación de actividades.....()
 - c) Organización del material didáctico.....()
 - d) Organización del área de trabajo.....()
 - e) Estimulación de las áreas del desarrollo.....()
 - f) Evaluación de la participación del niño.....()
 - g) Evaluación de la organización del salón.....()
 - h) Otras (especifíquelas): _____
- _____
- _____
- _____

II CONDICIONES MATERIALES Y HUMANAS PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA.

9. Cuáles son las características mínimas que debe tener la escuela para llevar a cabo el programa (Indique con una X las que correspondan):

- a) Número de salones: _____
 - b) Dimensiones de los salones: _____ M²
 - c) Areas de juego al aire libre.....()
 - d) Areas verdes y/o de siembra.....()
 - e) Iluminación natural.....()
 - f) Servicios: agua entubada.....()
 - luz eléctrica.....()
 - drenaje.....()
 - sanitarios.....()
 - teléfono.....()
 - g) Otras (especifíquelas): _____
- _____
- _____
- _____

10. Cuál es el mobiliario mínimo con que se debe contar para llevar a cabo el programa (Indique la cantidad, considerando un grupo de 30 niños):

- a) Mesas para los niños.....()
- b) Sillas para los niños.....()

- c) Anaqueles para organizar el material.....()
- d) Estantes para almacenar el material.....()
- e) Canceles para división de áreas de trabajo.....()
- f) Otros (especifíquelos): _____

11. Cuál es el material didáctico mínimo con que se debe contar para llevar a cabo el programa (Indique la cantidad necesaria para un período escolar):

- a) Pizarrón _____ Dimensiones: _____
- b) material de papelería (Se consideran hojas, lápices, clips, folders, engrapadora, grapas, etc.): _____

c) Material de reuso (se consideran pinturas, gises, resistol, plastilina, etc): _____

d) Juegos educativos (se consideran lotería, memoria, baraja, domino, etc.): _____

e) Juegos recreativos para espacios abiertos (se consideran columpio, resbaladilla, etc.): _____

f) Material de desecho (se consideran cajas, botes, corcholatas, etc.): _____

g) Otros (especifíquelos): _____

12. En caso de que el material didáctico fuera proporcionado exclusivamente por la comunidad, cuál sería la aportación económica mensual por niño, para poder contar con el material necesario: \$ _____ M.N.

13. Cuáles son las características mínimas que deben cubrir el profesor para llevar a cabo el programa (Indique con una X las que correspondan):

- a) Saber leer y escribir.....()
- b) Tener una escolaridad de:
 - Primaria.....()
 - Secundaria.....()
 - Bachillerato.....()
 - Profesional (especifique): _____
 - Técnica (especifique): _____
 - no es requisito.....()

- c) Tener edad promedio de:
 - 12 - 15 años.....()
 - 15 - 20 años.....()
 - 20 - 25 años.....()
 - 25 ó más.....()
 - no es requisito... ()
- d) Sexo.....()
 - Femenino.....()
 - masculino.....()
 - no es requisito... ()
- e) Estado Civil.....()
 - Soltero.....()
 - Casado.....()
 - Otro (especifique) _____
 - no es requisito... ()

f) Interés en el trabajo con los niños.....()

g) Interés en el trabajo docente.....()

h) Interés por superarse.....()

i) Interés por mejorar económicamente.....()

j) Otras (especifique): _____

14. Qué habilidades es necesario desarrollar en los profesores para tener un desempeño adecuado para llevar a cabo el programa:

- a) Elaboración de objetivos.....()
- b) Programación de actividades.....()
- c) Elaboración de banco(s) de actividades.....()
- d) Manejo de banco(s) de actividades.....()
- e) Organización del salón.....()
- f) Organización del material.....()
- g) Manejo de técnicas de enseñanza.....()
- h) Manejo de apoyo teórico.....()
- i) Manejo de material didáctico.....()
- j) Manejo de dinámicas grupales.....()
- k) Elaboración de formas de evaluación.....()
- l) Manejo de formas de evaluación.....()
- m) Manejo de pruebas psicométricas.....()
- n) Otros (especificuelas): _____

A N E X O 5

ANALISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LA OBSERVACION
EVALUATIVA Y LA ENTREVISTA CON LOS PROFESORES.

15. Cuánto tiempo considera que se requiere para entrenar al profesor para llevar a cabo el programa (especifique en semanas o meses): _____

Agradecemos su colaboración.

Psic. Alberto Monroy Romero

Psic. Celia Palacios Suárez

Marzo, 1983.

DATOS CUALITATIVOS DE LA IMPLEMENTACION DE LOS CURRICULA

Este análisis se hizo en base a los resultados obtenidos de las observaciones y entrevistas hechas por ambos responsables de la investigación.

Se presentan, por curriculum, los acuerdos y desacuerdos en relación a cada aspecto considerado: ambiente educativo, rutina diaria, participación del instructor y evaluación.

Posteriormente, se presentan una serie de recomendaciones las cuales es necesario llevar a cabo para la optimización de la implementación de ambos currícula. Para ello se recomienda la lectura y análisis conjunto entre profesores y alumnos.

En el escrito se incluyen las siguientes abreviaturas:

F/W: Curriculum con orientación cognoscitiva, elaborado en base a los planteamientos de Furth y Wachs (Clínica Estado de México).

H/S: Curriculum Orientado Cognoscitivamente: High/Scope (Clínica Benito Juárez).

A.G.: Ambos grupos.

T.H. Turno Matutino.

T.V.: Turno Vespertino.

	F / W	H / S
	ACUERDOS	ACUERDOS
	DESACUERDOS	DESACUERDOS
Se cuenta con buena cantidad de material. Sin embargo es necesario estar incrementándolo constantemente en cantidad, calidad y variedad. Su organización permite al niño tener acceso a él.	En T.M. no se ha enfatizado suficientemente la familiarización y uso del material en el niño.	Se ha logrado establecer una organización de los materiales, cuya disposición es accesible para los niños aunque no son suficientes todavía, particularmente en el área de casa donde se cuenta básicamente con juguetes relacionados con quehaceres del hogar, dejando de lado la estimulación para la representación de diferentes roles (artes, oficios, profesiones).
Sin embargo en las áreas de ciencia y social no se ha estimulado suficientemente al niño a usar el material de una manera versátil.		No se ha estimulado suficientemente el uso variado de los materiales.
El mobiliario es el adecuado para las actividades, sin embargo los niños se acomodan constantemente en torno a las mesas. Esto dificulta al niño visualizar el material disponible, además de entorpecerse la actividad al trabajar juntos.		El mobiliario no es el adecuado para las actividades de los niños, sin embargo se hace uso de él para la separación objetiva de las áreas de trabajo.
En el T.M. se ha mantenido el número adecuado de adultos (instructores y observadores) por área, mientras en T.V. se ha superado esta situación.		En T.M. se hace uso del mobiliario para favorecer el control de los niños (por ejemplo sentándolos en las mesas), mientras que en T.V. aunque se hace esto, se permite a los niños caminar, brincar, etc. sobre las mesas en cualquier momento afectando el período de trabajo en áreas.
En A.G. el número de niños presentes por área es el adecuado, lo cual permite la interacción entre los niños y facilita al instructor el asesoramiento a ellos.		El número de instructores y observadores presentes en el salón de clases es el adecuado (uno de cada uno, por área).
		En T.M. los niños se distribuyen adecuadamente en las áreas (máximo diez niños por área).
		En T.V. no se lleva un control de la distribución de los niños en las áreas, permitiéndose en aglomeración, provocando la limitación de las actividades (todos realizan lo mismo), el uso parcializado del material y la directividad de la activi

PARTICIPACION DEL INSTRUCTOR

F / W		H / S		F / W		H / S	
ACUERDOS	DESACUERDOS	ACUERDOS	DESACUERDOS	ACUERDOS	DESACUERDOS	ACUERDOS	DESACUERDOS
			<p>dad por parte del instructor.</p> <p>En las actividades estructuradas (lectoescritura, matemáticas) a los niños se les agrupa por edad en T.V. y en T.M. no hay una agrupación específica y se les da atención individual.</p> <p>En T.M. estas actividades solamente se dirigen a la lectoescritura y en T.V. se incluye también matemáticas.</p>	<p>El instructor responde a las demandas de los niños, mostrando una interacción positiva para con ellos.</p> <p>En T.M. el instructor está preparado para ofrecer alternativas para las actividades en que los niños muestran desinterés, no así para aquellos niños que presentan problemas para involucrarse colectivamente en el trabajo. Sin embargo, no se estimula en el niño el uso variado de los materiales. En T.V. debido a lo directivo y programado de las actividades, no es posible evaluar estos aspectos.</p> <p>En A.G. no se estimula a los niños a que busquen la solución a los problemas que enfrentan ni a que interactúen en el trabajo aunque si se favorece que comenten su trabajo.</p> <p>La intervención ante conductas disruptivas se hace de manera sistemática; debido al retraso y falta de supervisión de los diseños de intervención.</p> <p>En T.M. se mantiene la asesoría a instructores y asesores, mientras que en T.V. el profesor sirve de modelo a los alumnos mostrando como hacer las cosas, más que dando asesoría.</p>	<p>El instructor responde a las demandas de los niños, mostrando una interacción positiva para con ellos.</p> <p>En A.G. las actividades tienden a ser directivas, por lo que el instructor no tiene oportunidad de ofrecer alguna alternativa para aquellos niños que tienen problemas o desinterés para trabajar o que se muestran pasivos y por tanto no se favorece la búsqueda de solución de problemas.</p> <p>En T.M. se ha mantenido que el niño esté consciente de su trabajo, además de que utilice los materiales de maneras diversas y se ha logrado que los niños interactúen durante las actividades.</p> <p>Mientras que en T.V. la actitud directiva de los instructores durante las actividades impide que el niño haga un uso variado de los materiales, que sea consciente de su trabajo y que la labor del niño se individualice.</p> <p>En T.V. se observó la presencia de conductas disruptivas en varios de los niños ante las cuales las actitudes del instructor fueron de negligencia o desatención.</p> <p>En T.M. se equilibra la asesoría del profesor para el equipo de instructores y asesores, mientras que en T.V. no se da asesoría.</p>		
RUTINA DE ACTIVIDADES							
<p>La rutina de actividades favorece la actividad constante de los niños ya que todos los períodos, excepto asocio, son relevantes al objetivo principal del currículum (favorece al aprendizaje activo en el niño).</p> <p>Se observó un ajuste en el tiempo asignado a las actividades, haciendo más dinámica y flexible su organización.</p> <p>En A.G. no se estimula a todos los niños para participar en las diferentes áreas y actividades.</p>	<p>En T.M. el cambio de un período a otro se hace por pequeños grupos, sin sincronización entre los grupos de trabajo. La estimulación de la comprensión de cada período de la rutina se hace de manera sistemática e individual. En T.V. no se hace evidente al niño el cambio de un período a otro ni se estimula la comprensión del objetivo de los períodos.</p>	<p>La rutina de actividades favorece la actividad constante, va que todos los períodos y el tiempo asignado a ellos son relevantes al objetivo principal del currículum (favorece el aprendizaje activo en el niño) y pueden flexibilizarse de acuerdo al interés de los niños.</p> <p>Sin embargo, no se cumple del todo la rutina diaria va que no se siguen los elementos de la actividad en cada uno de los períodos: planeación, trabajo, acuerdo y asocio.</p> <p>No se pone el suficiente énfasis en la comprensión de cada período de la rutina ni en hacer evidente el cambio de uno a otro.</p> <p>Se estimula al niño a que participe en las diversas áreas y actividades.</p>					

F / W

H / S

ACUERDOS	DESACUERDOS	ACUERDOS	DESACUERDOS
EVALUACION			
<p>En A.G. se elaboró y aplicó el procedimiento de evaluación del niño.</p> <p>En A.G. no se elaboró el procedimiento de evaluación de la organización material.</p> <p>En A.G. se ha especificado la periodicidad para llevar a cabo la evaluación, pero no se realizan sistemáticamente el registro ni la concentración de los datos, por lo que no se sabe si las formas de registro se adaptan a las necesidades de la rutina ni se ha logrado que sean hábilmente manejadas por los instructores.</p> <p>En A.G. hay intercambio constante de opiniones entre los instructores para mejorar la implementación del curriculum.</p>	<p>El curriculum cuenta con un formato para evaluar la organización general de la actividad grupal y en áreas, lo cual se llevó a cabo sólo en T.M.</p>	<p>El curriculum ofrece listas de chequeo para la evaluación del niño, del instructor y de la organización material. Sin embargo A.G. no las utilizan.</p> <p>A.G. establecieron la periodicidad para la evaluación de maneras distintas y en diferentes tiempos.</p> <p>Ambos grupos utilizan los datos obtenidos para modificar su desempeño.</p> <p>En A.G. se establece un intercambio de opiniones entre los instructores para mejorar la implementación del curriculum.</p>	<p>En el T.M, se iniciaba el entrenamiento para el uso de las listas de chequeo, mientras que en el T.V. no se tiene conocimiento de ellas.</p> <p>En T.V. se elaboraron registros del niño y del instructor, cuyos datos se concentraban periódicamente; estos registros los adaptaron a la rutina de actividades.</p> <p>En T.M. se mantuvo la comunicación continua durante la actividad diaria y al término de ésta, mientras que en T.V. se pedían reportes escritos semanales, además de dar retroalimentación al final de la jornada diaria, si el profesor lo consideraba pertinente.</p>
	<p>En T.M. la comunicación se establece diariamente durante la actividad y al fin de ésta, en los casos en que el profesor considera pertinente. En T.V. se realizan dos reuniones por semana para intercambiar información de todo el equipo; y una semanal para cada equipo de trabajo.</p>		