



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

***“LA CAPACITACION DEL MAESTRO EN EL
CURRICULUM CON ORIENTACION COGNOS-
CITIVA: ESTUDIO DE UN CASO”***

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
**MAESTRIA EN ANALISIS EXPERIMENTAL
DE LA CONDUCTA**

P R E S E N T A:

ROBERTO ESTEBAN BAROCIO QUIJANO

MEXICO, D. F.

1986.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

PS1 225
SIN 54250

1986
B3



INDICE

Resumen.....	1
Prólogo.....	2
Introducción.....	4
- Historia: grandes momentos.....	4
- La búsqueda de una aproximación educativa: los programas oficiales.....	8
- El proyecto preescolares y el COC.....	12
- A manera de síntesis.....	13
Capítulo 1: El Currículum con orientación cognoscitiva.....	15
- Acercamientos educativos basados en Piaget: la contribución norteamericana.....	15
- Historia del COC.....	18
- Fundamentación teórica del COC.....	22
- Características del programa educativo.....	30
- A manera de conclusión.....	42
Capítulo 2: El acercamiento a la capacitación del maestro.....	43
- La implantación de la innovación.....	43
- El contexto general del programa de desarrollo del personal docente.....	45
- Primeros intentos para estructurar un programa de desarrollo para el personal docente: el primer año de trabajo.....	48
- Fundamentación actual del programa de desarrollo del personal.....	52
- Descripción del programa actual de desarrollo.....	56
Capítulo 3: Evaluación del programa de desarrollo.....	71
- Las preguntas que se plantearon en la evaluación.....	73
- Los instrumentos de evaluación.....	75
- Resultados.....	81
- Discusión de los resultados.....	117

Capítulo 4: Conclusiones.....	126
Referencias.....	131
Apéndice 1.....	137
Apéndice 2.....	141
Apéndice 3.....	143
Apéndice 4.....	147
Apéndice 5.....	202

"Un concepto clave piagetiano es que el desarrollo comprende el proceso de desordenar nuestro estado actual, y de esta manera crear disonancia o un estado de equilibración. La persona intenta incorporar lo nuevo en lo viejo sin cambiar realmente lo viejo... El aprendizaje nuevo, en un sentido de desarrollo, requiere dejar atrás sistemas de pensamiento y acción..." (Sprinthall y Thies-Sprinthall, 1983, p. 30).

AGRADECIMIENTOS.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por todas las oportunidades que me ha ofrecido para mi desarrollo profesional. Escribir esta tesis es sólo uno de los frutos de tales condiciones.

A Luz María mi esposa, sin su apoyo y comprensión no hubiera sido posible el proceso de investigación y de elaboración de esta tesis.

A mis hijas Samantha, Paola y Lorena, por haberme cedido parte del -- tiempo que les correspondía.

A Rosa Ma. Espriú por su valiosa colaboración tanto en las actividades de apoyo a la capacitación como en la obtención de datos; también le -- agradezco la oportunidad que me dio para aprender el valor del trabajo en equipo.

A Benilde García le expreso mi gratitud por su constante preocupación para que nuestro trabajo se convirtiera en un proyecto de investigación.

A la Mtra. Irma Julieta Sánchez León, a Bety, Araceli, Ofelia, Paty, Marcela y a los niños y padres de familia del Jardín "Antón S. Makarenko" -- que intervinieron en el proyecto de investigación, por su trabajo, su entrega y por la confianza que depositaron en el proyecto.

A las autoridades de la SEP, y en especial a Amelia Riva Palacio, por las facilidades que nos brindaron para la realización de este proyecto.

Las valiosas sugerencias de Javier Aguilar, Paco Cabrer y Arturo Bouzas ayudaron a organizar apropiadamente el contenido de esta tesis.

A Marisol Carrillo por su tiempo y la excelente revisión de estilo -- que realizó.

A todo el equipo de amigas que colaboraron en el mecanografiado del -- borrador (Pilar Martínez, Carolina Cardona y Rosa María Castillo) y del original (Eva Gutiérrez y Magda Flores), y muy especialmente a mi hermana Guada lupe quien compartió ambas tareas.

RESUMEN

En esta tesis se aborda la descripción del programa de capacitación que se diseñó para que el maestro aplicara el Currículum con orientación cognoscitiva, un programa de educación preescolar para niños de tres a seis años desarrollado originalmente por la Fundación de Investigaciones Educativas High - - Scope, y que pretende hacer realidad varias de las implicaciones pedagógicas que pueden derivarse de la teoría de Jean Piaget.

Este programa de capacitación se desarrolló de septiembre de 1983 a junio de 1986 como parte del proyecto general de adaptación-aplicación y evaluación del "Currículum con orientación cognoscitiva", con cuatro maestras del -- Jardín de niños "Antón S. Makarenko", que depende de la Dirección General de - Educación Preescolar de la S.E.P.

El programa de capacitación se diseñó tomando en cuenta que la aplicación de las características esenciales del COC demandaba del maestro un proceso de cambio personal que conlleva un cambio de conocimientos, habilidades, actitudes y formas de pensar, es decir, una resocialización. Para apoyar este -- proceso de cambio personal, el programa de desarrollo creó un "Marco abierto a la capacitación" congruente con el acercamiento que se ofrecía a los niños.

El programa manejó dos tipos de actividades:

- a) Las de capacitación propiamente dichas, que consistieron en tres seminarios que se impartieron al inicio de cada año escolar y 28 seminarios que se realizaron durante los tres años de trabajo.
- b) Las de apoyo a la capacitación, que se llevaron a cabo a través de - la observación periódica del desempeño del maestro en el salón de -- clase, una reunión semanal de planeación con el maestro y una reunión mensual del equipo de trabajo.

La evaluación del programa de capacitación demostró que lograron aplicarse las características esenciales del COC y que como producto de un acercamiento de marco abierto a la capacitación, se generaron condiciones que promovieron el desarrollo personal y profesional de los maestros.

Asimismo, los datos indican que tanto los maestros como las autoridades obtuvieron una gran satisfacción con este programa, a diferencia de otras experiencias de capacitación a las que habían tenido acceso.

P R O L O G O

Esta tesis se relaciona con el trabajo que un grupo de profesores de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UNAM realizó en el campo de la educación preescolar durante los años lectivos 1983-1984, 1984-1985 y 1985-1986.

El proyecto, denominado "Un currículum con orientación cognoscitiva para niños de tres a seis años" (COC), tuvo como meta general el estudio de la adopción/adaptación y evaluación del modelo a las condiciones de un Jardín de niños en nuestro país.

Dicho modelo educativo fue desarrollado originalmente por la Fundación de Investigaciones Educativas High Scope, con sede en Ypsilanti, Mich., en Estados Unidos de Norteamérica (véase Weikart, Hohmann y Rhine, 1981). El COC es una aproximación educativa innovadora que pretende hacer realidad varias de las implicaciones pedagógicas que pueden derivarse de la teoría del desarrollo de Jean Piaget.

El plan de trabajo del proyecto contempló la operación de cinco componentes:

- a) El plan de aplicación del programa
- b) El plan de capacitación para el programa
- c) El plan de evaluación del programa
- d) El plan para involucrar a los padres de familia
- e) El plan de apoyo administrativo

El motivo de esta tesis es analizar el problema de la capacitación del maestro en el COC, con el fin de lograr las siguientes metas:

- 1.- Entender lo que es el COC y las demandas que impone al maestro en términos de cambios de conducta, roles, actitudes y valores.
- 2.- Entender la manera en que el maestro logra aplicar las características esenciales del modelo.
- 3.- Proponer un acercamiento a la capacitación del maestro en el COC, que sea congruente con la concepción que se deriva de los dos puntos anteriores y que surja como producto de la experiencia hasta ahora obtenida.
- 4.- Realizar una evaluación preliminar de las actividades de capacitación que se han emprendido hasta ahora, utilizando primordialmente la medición del grado de aplicación logrado.

El contenido de esta tesis está organizado en los siguientes capítulos:

Una introducción en la que se habla de la educación preescolar en nuestro país, con el fin de construir el contexto que permita entender mejor los antecedentes que dieron lugar al proyecto del COC. Incluye una breve descripción de las características generales del proyecto.

En el capítulo 1 se empieza a ubicar el problema de la capacitación con base en la descripción de las características esenciales del modelo, es decir, lo que es la innovación educativa y las demandas que su aplicación impone al maestro, ya que el problema general de la capacitación para el COC puede esquematizarse de la siguiente manera: una institución funciona bajo las condiciones A de trabajo y la innovación propone un cambio a las condiciones B. Caminar la distancia entre A y B implica un proceso de adopción y adaptación de la innovación en el que la capacitación del maestro es un factor esencial.

En el capítulo 2 se describe el acercamiento que proponemos a la capacitación del maestro. Este capítulo se inicia con un relato de lo que se ha hecho hasta ahora, en el cual se hace evidente que la conceptualización de la teoría y las prácticas concretas han cambiado hasta convertirse en la propuesta actual; ésta se describe en términos de su fundamentación, sus características y sus resultados preliminares.

En el capítulo 3 se indican los resultados obtenidos, con base en cuatro aspectos: las preguntas de evaluación, los instrumentos, los resultados y la discusión de éstos.

El capítulo de las conclusiones incluye una autoevaluación del trabajo realizado y una proposición de las líneas concretas para su continuación, además de una breve reflexión acerca del papel de psicólogo en la educación preescolar y de la utilidad del currículum actual para satisfacer las necesidades de formación.

INTRODUCCION

Como muchos de los fenómenos en nuestro país, la educación preescolar* constituye todo un mosaico de posibilidades para el análisis, en donde los claroscuros se suceden a lo largo de su ya vieja historia en México.

¿Cómo abordar lo que ha sido y es la educación preescolar en nuestro país? Aunque el recuento de los momentos sobresalientes y la descripción de cifras es un rasgo común en muchos de los investigadores que se han interesado por responder esta pregunta (por ejemplo, DGEP, 1984; Sánchez G. y Ramírez A., 1983; Rosado, 1981, etc.), creo que sigue siendo el camino apropiado para tratar de obtener una imagen de lo que fue y es actualmente la institución preescolar.

Para los propósitos de esta tesis, la descripción se organiza en dos aspectos generales: a) historia: grandes momentos y b) la búsqueda de una aproximación educativa: los programas oficiales de educación preescolar.

Historia: grandes momentos.

De acuerdo con Sánchez y Ramírez (1983, p. 4), todo se inició "...el 7 de enero de 1881, en la casa # 11 de la Calle de Independencia" en donde la señorita Dolores Pasos fue nombrada directora de la "Escuela de Párvulos".

Esta institución puede considerarse con todo derecho el primer antecedente oficial de los jardines de niños, a pesar de su carácter asistencial y de cuidado.

En 1883, Manuel Cervantes Imaz formuló los primeros lineamientos para la educación infantil, con base en las teorías pedagógicas de Pestalozzi y Froebel, y Enrique Laubeher fundó la primera institución preescolar, el kindergarden "Victoria" en Jalapa, Veracruz. Ambos dieron al jardín de niños un carácter esencialmente educativo, dejando atrás la concepción asistencial y de cuidado vigente en las escuelas de párvulos.

*El significado del término educación preescolar se ha prestado a múltiples discusiones. Aquí se utiliza para designar las experiencias educativas que se ofrecen a través de una institución oficial denominada Jardín de niños, a los niños de tres a seis años.

En 1896, la profesora Estefanía Castañeda fue vicedirectora de la "Escuela Modelo de Párvulos" en Ciudad Victoria, Tamaulipas; esta institución se estableció por decreto del Congreso del Estado y éste aportó los fondos para sostenerla.

Como inspectora nacional de kindergardens, en 1903 Estefanía Castañeda presentó lo que puede considerarse el primer programa de educación preescolar: "La nueva organización y funciones de la escuela de párvulos".

Hasta esa fecha, los jardines de niños habían funcionado como anexos de las escuelas primarias y normales. Precisamente a raíz de la publicación del proyecto de Estefanía Castañeda, en 1904 se fundaron en el Distrito Federal los dos primeros jardines de niños con carácter independiente, el "Federico Froebel", atendido por las maestras Estefanía Castañeda, Teodora Castañeda y Carmen Ramos, y el "Enrique Pestalozzi", en donde enseñaron las maestras Rosaura Zapata, Elena Zapata y Beatriz Pinzón.

¹En 1905 se dió un nuevo impulso a la educación preescolar, cuando Bertha Von Glumer y Rosaura Zapata fueron enviadas a Nueva York y a Europa respectivamente, para investigar acerca de las instituciones de kindergarden que funcionaban en esos lugares.

²Los resultados de estos viajes no se hicieron esperar, ambas maestras impactaron el desarrollo posterior de la educación preescolar. En 1910, Bertha Von Glumer se hizo cargo del curso para enseñar la pedagogía de los jardines de niños, que se estableció en la Escuela Normal para Maestros de Primaria. En 1928, Rosaura Zapata fue nombrada como encargada de la recién creada Inspección General de Jardines de Niños, e influyó notablemente en este nivel desde diversos cargos durante casi 25 años.

¹En la segunda década de este siglo se verificó la primera separación de los jardines de niños respecto de la Secretaría de Instrucción Pública y pasaron a depender de los ayuntamientos, pero no por mucho tiempo, pues José Vasconcelos los reincorporó nuevamente a la Secretaría en 1921.

¹Como inspectora general, Rosaura Zapata planteó un proyecto de reforma cuyos elementos rectores eran la atención al desarrollo integral del niño, la formación de hábitos, las prácticas colectivas, las campañas en beneficio de la comunidad, la familiarización del niño con cosas y personas que lo rodean, el fomento y el fortalecimiento del espíritu nacional y la utilización del medio ambiente como factor principal de la educación del niño.

Durante este período, Rosaura Zapata emprendió actividades relacionadas con la organización de cursos para el perfeccionamiento de la educadora y la creación de jardines de niños regionales en la República Mexicana,

En 1937, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, tuvo lugar la segunda separación de la SEP de los jardines de niños, debido a la creación del Departamento de Asistencia Social Infantil, con atribuciones para atender y normar a los jardines de niños. La maestra Rosaura Zapata fue nombrada Inspectora General de Hogares Infantiles en esa dependencia.

Sin embargo, entre 1940 y 1941 se hicieron peticiones para que los jardines de niños reingresaran a la SEP. La Ley Orgánica de Educación en 1942, en su artículo 54, considera la educación preescolar en los siguientes términos: "El Estado procurará extender la educación preescolar a toda la población infantil... y fomentará la iniciativa privada en esta materia; pero tal tipo de educación no es obligatoria, no constituye requisito para ingreso a la escuela primaria." (Sánchez Galán y Ramírez Alamo, 1983, pág. 23). Así pues, en 1942 los jardines de niños se reincorporaron a la SEP.

La maestra Zapata fue nombrada Jefe del Departamento de Jardines de Niños de la República y en 1946 fue ratificada en su puesto. La maestra Zapata y la maestra Luz Marfa Serradel promovieron la creación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en 1947; junto con otras ilustres colegas, la maestra Josefina Ramos del Rfo elaboró el proyecto para tal fin.

En 1948, el Departamento de Jardines de Niños se convirtió en Dirección General de Educación Preescolar, cuya directora fue la profesora Estefanía Casañeda.

A partir de los años cincuenta la educación preescolar entró en una era de consolidación y crecimiento paulatino, (véase cuadro # 1); desde entonces, la dirección de la dependencia ha cambiado en nueve ocasiones y se han verificado cuatro grandes modificaciones a los programas oficiales de educación preescolar (1962, 1973, 1979 y 1981).

Finalmente, cabe señalar que a partir del primero de diciembre de 1979, fecha en que el presidente José López Portillo propuso la necesidad de considerar un año de educación preescolar como obligatorio, este nivel educativo enfrentó la reducción de su acción a un año lectivo, la capacitación de los maestros de educación primaria como profesores de educación preescolar para poder atender las demandas del servicio y el inicio de la búsqueda de alternativas para ofrecer educación a los niños de comunidades rurales, indígenas y marginados.

- . En 1910 funcionaban 79 jardines de niños, en 1928, ya había 114.
- . En 1952 operaban 1147 jardines que atendían a 127,396 niños, es decir, al 3% de la población total en edad preescolar.
- . En 1970, la demanda potencial era de 3,427,300 niños; 400,138 alumnos (11.67% de la población total) asistieron al preescolar, atendidos por 10,088 educadores en 2,913 escuelas.
- . En 1976, la demanda potencial era de 4,006,200 niños, de los cuales 537,090 (13.41%) recibieron educación preescolar; en ese momento había 13,794 educadores y 4,065 establecimientos.
- . En 1980, la demanda potencial fue de 4,691.705 niños y se atendió a 1,122,244 es decir, el 23.96 por ciento de la población; había ya 27,018 educadores y el número de escuelas era de 10,187.
- . Con base en los datos de 1975, en 1980 hubo un incremento del 108% en la demanda atendida, de 95.86% en la cantidad de profesores y de 150.60% en el número de escuelas.
- . En 1985 se hizo un pronóstico de la matrícula de preescolar de 2,371,990 niños (Plan Maestro de Investigación Educativa, 1981).

Cuadro 1. Estadísticas más relevantes de la Educación Preescolar.

Nota 1: Con excepción del último dato, el resto se obtuvo de: Diagnóstico de necesidades de la Educación Preescolar (1981) y del Documento #3 del Plan Nacional de Educación (1977).

Nota 2: Es importante señalar que los datos de 1970, 1976 y 1980 integran -- las participaciones de los sistemas federal, estatal y privado en la educación preescolar.

La búsqueda de una aproximación educativa: los programas oficiales.

Desde sus inicios y a lo largo de toda su historia, el jardín de niños en México se ha definido como un nivel eminentemente formativo, como lo atestiguan los siguientes documentos en los que se habla de su naturaleza:

"La educación preescolar se considera como formativa y base para todo aprendizaje posterior del niño." (Dirección General de Educación Preescolar, 1984, p. 1); "La educación preescolar es el nivel eminentemente formativo dentro del sistema educativo nacional, que atiende a la población infantil en la etapa vital en la que se forman las bases de la personalidad..." (Olivera Vega, 1981, p. 3).

Su carácter formativo, quizá herencia de la concepción que Froebel mantenía respecto del jardín de niños ("El jardín de niños -decía- no es un plantel de enseñanza, sino un plantel de educación en donde se prepara al niño por medio del juego ordenado, para los futuros trabajos de la vida." Citado en Guerrero, 1982, p. 10), le ha llevado a postular como meta primordial el desarrollo armónico e integral del niño: "La Dirección General de Educación Preescolar de la SEP tiene como objetivo general propiciar el desarrollo integral de las capacidades físicas, afectivas, sociales y cognoscitivas del educando, así como aumentar las posibilidades de desarrollar armónicamente una personalidad que le permita integrarse al medio y mejorar sus posibilidades de éxito en los niveles educativos subsecuentes." (Olivera Vega, 1981, p. 3); "... el objetivo general del programa se dirige a favorecer el desarrollo integral del niño..." (SEP, 1981, p. 43).

Este interés por promover el desarrollo en el niño ha llevado a destacar la necesidad de conocer el desarrollo y de construir un ambiente educativo que responda a sus capacidades, intereses y necesidades, lo cual se manifiesta claramente en los siguientes textos:

"Al tener en cuenta las líneas del desarrollo de la personalidad y sus características, se satisfacen las necesidades e intereses de los niños de cuatro a seis años que concurren a estas instituciones." (SEP, 1970, p. 3). "Las guías didácticas son una orientación para que la educadora conozca al niño, se integre dinámica y verdaderamente al grupo y pueda satisfacer los intereses infantiles con más agrado, facilidad y resultados..." (SEP, 1976, p. 2). "No debe olvidarse que la tarea educativa en el jardín de niños debe basarse en la satisfacción de los intereses característicos de la segunda infancia..." (SEP, 1976b, p. 8). "La educación preescolar... se basa en las necesidades madurati-

vas de la población a la que está dirigida..." (SEP, 1979, p. 14). "...el objetivo general del programa encamina a favorecer el desarrollo integral del niño tomando como fundamento las características propias de esta edad." (SEP, 1981, p. 43).

Aferrada a estos conceptos, la institución preescolar ha tratado de construir una práctica pedagógica que le sea propia y que le permita alcanzar sus propósitos. En el proceso se ha pasado de la influencia froebeliana y de Pestalozzi, a las ideas de Montessori, a los centros de interés de Decroly, a las líneas del desarrollo de la personalidad de J. Mursell y a los estadios de Gessell, a la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje y, finalmente, a la opción psicogenética de Piaget.

Así, en 1962 se presentó un programa cuyo fundamento fueron las líneas de desarrollo de la personalidad y sus características según J. Mursell (Diagnóstico de necesidades de la Educación Preescolar, 1981).

A partir de estas líneas, el contenido de los programas se organizó en cinco áreas de trabajo:

- 1.- Protección y mejoramiento de la salud pública.
- 2.- Comprensión y aprovechamiento del medio natural.
- 3.- Comprensión y mejoramiento de la vida social.
- 4.- Juegos y actividades de expresión creadora.
- 5.- Adiestramiento en actividades prácticas.

En 1973 se implantó en los jardines de niños un programa organizado en cinco esferas de desarrollo, consideradas a partir de los niveles de madurez de Gessell, a saber:

- Cognitiva.
- Afectivo-emocional.
- Sensorio-motriz
- Del lenguaje
- Social.

Para el desarrollo de éstas se plantearon nueve guías didácticas:

- Hogar y jardín de niños.
- El niño y su cuerpo.
- Costumbres características en la nación o comunidad.
- Fiestas decembrinas y juguetes.
- El reino animal y algunas de sus costumbres.

- Grandes diferencias entre los reinos vegetal y mineral.
- Comunidad, medios de transporte y de comunicación.
- El niño y la sociedad.
- El niño y el arte.

Retomando la concepción manifestada en el "Estudio de la evolución del niño de tres a seis años y niveles de madurez que corresponden a su desarrollo, respecto de que existen "funciones mentales que elaboran el pensamiento y generan los sentimientos o emociones, cuya manifestación externa se realiza en forma de conducta verbal o motora" (SEP, 1976, p. 91) e integrando las esferas de desarrollo del programa de 1973, el de 1979 se propuso la tarea de sistematizar el proceso de desarrollo del niño.

Las funciones de información, elaboración y efectoras -de las que se derivan las áreas cognoscitiva, emocional-social, motora y de lenguaje- se desarrollaron en el contexto de siete temas de trabajo, a saber, el niño y la comunidad, la naturaleza, mi región, la historia de mi país, la comunicación y el niño y el arte, con varios tópicos cada uno.

La descripción del programa se presentó esquemáticamente de la siguiente manera:

- Por área de aprendizaje; por ejemplo, área cognitiva.
- Cada área se describe por aspectos y subaspectos, por ejemplo, área cognitiva, sensopercepciones, sensopercepciones visuales.
- Cada subaspecto tiene un objetivo general.
- A su vez, para cada objetivo general se marcan objetivos particulares y específicos y se sugieren actividades generales.

Finalmente, en 1981 -precedido por el auge de las teorías piagetianas en nuestro país- se instauró un programa educativo descrito en tres libros (SEP, 1981a, 1981b y 1981c) en el que se reconoce "...la opción psicogenética como base teórica del programa" (SEP, 1981, p. 11).

"El primer libro comprende la planificación general del programa y permite a la educadora adquirir una visión integral del proceso enseñanza-aprendizaje, de las líneas teóricas que lo fundamentan, de los ejes de desarrollo basados en las características psicológicas del niño durante el período preescolar y de la forma en la que se conciben los aspectos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación).

El segundo comprende la planificación específica de diez unidades temá

ticas [Integración del niño a la escuela, el vestido, la alimentación, la vivienda, la salud, el trabajo, el comercio, los medios de transporte, los medios de comunicación y festividades nacionales y tradicionales]; en esta parte se sistematiza la planificación general desde el punto de vista operativo.

“...el tercer libro de apoyos metodológicos, es un auxiliar que ofrece al educador diversas orientaciones y actividades para enriquecer su trabajo y la posibilidad de apreciar en cada una de ellas la relación que guardan con los ejes del desarrollo...” (SEP, 1981a, p. 9).

En qué medida o cómo han afectado la práctica cotidiana de la educadora estos cambios curriculares, todavía no se sabe; sin embargo, en los programas oficiales, sobre todo de 1960 a la fecha, se hacen evidentes varios aspectos:

- 1.- El apego a la meta de desarrollo y a la búsqueda de una aproximación que permita construir un ambiente educativo que soporte y estimule el desarrollo integral del niño.
- 2.- La incorporación en el nuevo programa del lenguaje relacionado con la teoría relevante en ese momento, sin evaluar detenidamente si las implicaciones pedagógicas que pueden derivarse de ésta son compatibles o contribuyen a lograr la meta propuesta; esto se muestra más clara y dramáticamente en el programa de 1979.
- 3.- Se reconoce que no ha habido investigación y experimentación para validar las diversas propuestas, ni evaluación o seguimiento de sus resultados.
- 4.- La preocupación de las personas que acceden a la dirección del nivel preescolar por modificar el programa vigente; quizá esto, aunado a la falta de investigación, explique en buena parte los cambios tan frecuentes que se han realizado en los programas oficiales. Por ejemplo, en 1979 y en 1981 se realizaron cambios y en abril de 1986 ya se anunciaba otra modificación (Fabregat y col., 1986).

En resumen, desde sus inicios y especialmente durante los últimos años, ha habido una enorme preocupación por proveer un ambiente educativo apropiado a las características de desarrollo del preescolar aunque, ciertamente, el problema que ello implica en términos de práctica educativa no se ha resuelto del todo. El programa de 1981 constituye la aproximación más valiosa en el proceso de elaborar un programa oficial que sea válido en términos de desarrollo.

El proyecto preescolares y el COC.

La inclusión de los dos asuntos anteriores ha tenido una doble finalidad: tratar de dar una imagen de lo que ha sido, es y puede ser la educación preescolar en nuestro país y construir la mitad del contexto en el que pueda entenderse la aparición del proyecto "Un Currículum con orientación cognoscitiva". La otra parte la constituye el desarrollo de lo que hasta 1981 se conoció como el "Proyecto Preescolares".

Como integrante del cuerpo docente de la Especialización en Desarrollo del Niño en la Facultad de Psicología de la UNAM, en 1978 propuse la creación de este proyecto, planteando tres objetivos:

- a) Generar alternativas a las prácticas institucionales de educación preescolar para los niños de tres a seis años.
- b) Establecer centros piloto en donde pudieran demostrarse estas alternativas y la gente interesada recibiera la capacitación y asesoría para la aplicación del modelo respectivo.
- c) Realizar investigaciones en el campo de la educación preescolar, aprovechando la infraestructura creada en los centros piloto.

El antecedente y a la vez origen del "Proyecto Preescolares" se encuentra en la labor desarrollada de noviembre de 1977 a junio de 1980, con tres grupos de niños preescolares en el centro de trabajo de "Santa Ursula Coapa", dependiente de la Delegación Política de Coyoacán en el Distrito Federal (Barocio y cols., 1981).

Sin embargo, no fue sino hasta enero de 1981 cuando el equipo de trabajo del proyecto se dedicó a adaptar, implantar y evaluar la primera de las alternativas propiamente dichas: el "Proyecto de Educación Preescolar Individual" (PEPI), modelo originalmente desarrollado y probado por Margaret Wang y sus colaboradores en el Learning Research and Development Center de la Universidad de Pittsburgh (Wang y cols., 1980a; Barocio y cols., 1982).

El PEPI se aplicó como parte de un convenio de trabajo entre la Especialización en Desarrollo del Niño y el Centro de Educación Preescolar y Primaria, del STUNAM, de septiembre de 1981 a junio de 1985. Actualmente, Marcela González y Ma. Luisa Herrán, investigadoras responsables del proyecto, están realizando el reporte final.

A pesar de que la aplicación de este modelo tuvo excelentes resultados,

no fue trascendente fuera de la Universidad.

Simultáneamente al inicio del PEPI, la Dirección General de Educación Preescolar (DGEP) de la SEP implantó el programa de 1981 en el mes de septiembre. Este programa pretende fundamentarse en la teoría de Jean Piaget. Sin embargo, como ya se señaló (Barocio y García, 1983), estando ya en operación este proyecto se enfrentó a problemas no resueltos que requerían investigarse; por ejemplo, el programa de capacitación para el maestro, la evaluación del programa, el logro de su aplicación, etc.

Este momento de la educación preescolar en nuestro país, aunado a la decisión de tratar de vincularnos con la problemática de la educación preescolar, aceleró la decisión de iniciar el trabajo con una segunda alternativa: "El Currículum con orientación cognoscitiva" (COC); un programa de marco abierto desarrollado y evaluado desde 1963 por la Fundación de Investigaciones Educativas High Scope, con sede en Ypsilanti, Mich., Estados Unidos.

Como el acercamiento pretende ofrecer un ambiente educativo que sea válido en términos de desarrollo, tomando como marco de referencia primordial la teoría piagetiana y considerando factores tales como la experiencia de High Scope en el manejo del modelo, la amplia aplicación del mismo con diversas poblaciones y en distintos escenarios, los estudios de validación y evaluación del programa, el conjunto de materiales impresos y audiovisuales que apoyan la capacitación, etc., pensamos que su adaptación y aplicación podrían contribuir a solucionar la problemática enfrentada por la educación preescolar oficial.

En 1982 junto con Benilde García y posteriormente con Rosa Ma. Espriú, empezamos el trabajo de adaptación, aplicación y evaluación del COC. Para ello se estableció un convenio de colaboración entre la Facultad de Psicología y la DGEP de la SEP que permitió que nos asignaran tres grupos del jardín de niños "Antón S. Makarenko" en la ciudad de México.

El proyecto se inició en octubre de 1983 y concluyó en junio de 1986, es decir, duró casi tres años. Para una descripción detallada del proyecto pueden consultarse los siguientes documentos: Barocio y García, 1983; García, Espriú y Barocio, 1982; Barocio, R., 1985; Espriú, 1985; García, 1985.

A manera de síntesis

La educación preescolar ha caminado un gran trecho desde sus inicios, luchando por consolidarse en el sistema educativo nacional como una institu-

ción primordial para el desarrollo integral del niño y ampliando cada vez más su cobertura en términos de niños atendidos, cantidad de instituciones, profesorado, etcétera.

Se ha tratado de constituir una práctica pedagógica que le sea propia y le permita ofrecer un ambiente educativo que soporte y apoye el desarrollo del preescolar. Esta tarea ha mostrado avances sustanciales que se sintetizan en la elaboración del programa de 1981. Históricamente, éste fue el momento en que la teoría relevante en turno -en este caso, la piagetiana- proporcionó el marco de referencia idóneo para ofrecer lo que la educación preescolar ha buscado a lo largo de su historia: promover el desarrollo integral del niño a través de un ambiente educativo que sea válido en términos de desarrollo.

Pero no hay que olvidar que todavía existen muchos problemas no resueltos: validación del programa, capacitación del maestro, logro de aplicación, claridad y alcance de las implicaciones pedagógicas que pueden derivarse, etcétera.

El Currículum con orientación cognoscitiva aparece como una opción limitada, pero viable, para aportar posibles soluciones a estos problemas, al surgir como un intento de vinculación con la educación preescolar en nuestro país.

CAPITULO 1: EL CURRÍCULUM CON ORIENTACION COGNOSCITIVA

En el capítulo anterior se habló de "El Currículum con orientación cognoscitiva" (COC) de una manera muy general, diciendo que es un modelo educativo que pretende hacer realidad algunas de las implicaciones pedagógicas que pueden derivarse de la teoría piagetiana.

En este capítulo precisaremos la afirmación anterior al referir tan detalladamente como sea posible, las características esenciales que definen este modelo educativo.

A su vez, esta descripción servirá como base para empezar a caracterizar la problemática de la capacitación del maestro, es decir, lo que se espera que adopte, adapte y aplique.

La caracterización del programa incluye la explicación de los siguientes aspectos:

- a) En primer lugar, se tratará de ubicar al COC en el contexto de otros programas educativos que se fundamentan en la teoría piagetiana.
- b) Se hablará brevemente de la historia del modelo, señalando las tres etapas que ha recorrido hasta llegar a su estado actual.
- c) Se describirá la fundamentación teórica del programa, haciendo énfasis en el concepto que se maneja en el modelo acerca de la enseñanza y el aprendizaje, los roles del maestro y del niño, las metas que propone, etcétera.
- d) Por último, se analizarán las características del ambiente educativo que el modelo propone, es decir, el arreglo del salón de clase en áreas de trabajo, el establecimiento de una rutina diaria típica, el uso de las experiencias clave y de las estrategias básicas de enseñanza, la planeación de la enseñanza, así como la observación y evaluación del niño.

Acercamientos educativos basados en Piaget: la contribución norteamericana.

En su obra DeVries y Kohlberg (1983), señalan que antes de la década de los sesenta, el trabajo de Piaget no era familiar a muchos educadores y psicólogos en Estados Unidos. De hecho, los primeros piagetianos interesados en la educación se enfrentaron con dos problemas:

- a) Entender la orientación epistemológica de Piaget, su particular forma

- de concebir la manera en que se desarrolla el conocimiento y
- b) Derivar las implicaciones pedagógicas de la teoría piagetiana, tarea nada fácil si se considera que "...las semejanzas y diferencias entre el proceso evolutivo y el proceso educativo, o, más concretamente, entre el proceso de desarrollo intelectual y el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyen el nudo gordiano de las aplicaciones pedagógicas de la teoría genética". (Coll, 1983, p. 2).

A pesar de estas dificultades -y concretamente en el campo de la educación preescolar- varios autores han tratado de dar una respuesta a estos dos problemas (Vea por ejemplo, la descripción que DeVries y Kohlberg (1983) hacen de los trabajos de Lavatelli, de Kamii y DeVries y el del grupo de High Scope.).

Aunque no puede hablarse todavía de una pedagogía basada en la teoría de Jean Piaget, éstos y otros intentos por mejorar la calidad de la educación, incorporando los aportes que brinda la teoría, atestiguan la enorme influencia que la concepción piagetiana ha tenido en el campo de la educación durante los últimos veinte años.

Hablar de acercamientos educativos basados en la teoría de Piaget, es hablar de formas diversas de entender la relación -históricamente compleja- entre la psicología y la educación. Por ello, en las aportaciones educativas desde esta perspectiva pueden encontrarse toda una gama de posibilidades que se localizan entre dos puntos extremos: concebir la educación como un simple campo de aplicación de la psicología o conceptualizarla como un fenómeno importante en sí mismo, en el cual la dimensión psicológica es sólo un factor más entre los que tienen que considerarse en su análisis.

Esta definición de la relación entre psicología y educación también interviene en la selección de los aspectos de la teoría que se tomarán como marco de referencia para fundamentar las prácticas pedagógicas.

DeVries y Kohlberg (1983) señalan que, en términos generales, hay dos grandes aspectos a considerar en el trabajo de Piaget: los estadios estructurales y el constructivismo funcional.

El aspecto estructural habla de esa secuencia invariante de estadios cualitativamente diferentes, de las formas sucesivas de razonamiento que resultan del proceso constructivo.

El aspecto funcional se refiere a la parte del proceso en la explicación del desarrollo, a la construcción que el sujeto hace de esas formas de

razonamiento a través de la acción.

Cabe señalar que, según Piaget, estos dos aspectos son inseparables, especialmente al nivel de la experiencia del niño.

Así pues, nuevamente nos encontramos con las diversas aplicaciones que de la teoría pueden hacer los acercamientos educativos; en este caso, los extremos son hacer hincapié en los aspectos estructurales o en el constructivismo.

Para entender mejor los programas educativos que pueden resultar de la elaboración de un marco teórico en el que se destaca uno de estos aspectos o de alguna manera se combinan ambos, DeVries y Kohlberg (1983) propusieron distinguir tres tipos de traducciones educativas del trabajo de Piaget, similares a la traducción que se hace de otro idioma, a saber, global, literal y libre.

Se habla de una traducción global cuando ciertos aspectos muy generales de la teoría se relacionan vagamente con los objetivos o prácticas educativas. Por ejemplo, hablar de la necesidad de que el niño esté activo, puede considerarse como una traducción global. Las traducciones globales pueden acarrear varios problemas; por ejemplo, nunca especifican la naturaleza de la experiencia del niño o es tan general lo que se propone que puede utilizarse para justificar cualquier acercamiento. DeVries y Kohlberg (1983, p. 7) argumentan que: "...la teoría se traduce en otra teoría, no en práctica educativa".

Una traducción literal implica simplemente una transferencia directa o la aplicación de la teoría a la enseñanza. Por ejemplo, proponer como meta para los preescolares el avance a la etapa de las operaciones concretas. Es evidente que este tipo de aplicaciones es problemático porque no todos los intereses de Piaget tienen relevancia educativa. Basta recordar que Piaget era un epistemólogo, interesado básicamente en dos preguntas, a saber, ¿qué es el conocimiento? y ¿cómo se desarrolla?. En cambio, a los educadores les interesa obtener respuesta al planteamiento de cómo facilitar el desarrollo del conocimiento.

Para que la teoría de Piaget sea un instrumento útil de análisis en el ámbito educativo, es necesario alejarse de las aplicaciones simples y directas. Considero que Coll (1983) tiene razón al decir que "... es necesaria una reformulación en el contexto escolar que adopte la forma de investigaciones genuinamente pedagógicas". (p. 2).

En la traducción libre el interés se centra en el proceso de elaborar prácticas que preserven el espíritu de la teoría; de alguna manera, la búsqueda es a través de implicaciones en contraste con aplicaciones. Este cambio lleva a

considerar de manera relevante los aspectos constructivistas de la teoría, por ejemplo, el desarrollo de la autonomía como una de las metas a considerar en un programa educativo.

DeVries y Kohlberg (1983) argumentan que este tipo de traducción requiere de dos condiciones: un conocimiento profundo de la teoría piagetiana y la experiencia práctica en el salón de clases.

La descripción de la manera en que los programas educativos aplican la teoría piagetiana permite construir el marco de referencia más general en el que puede ubicarse "El Currículum con orientación cognoscitiva" (COC).

Como lo confirmará el relato que se hará posteriormente de su historia, el COC puede concebirse como un programa que aspira a hacer realidad varias de las implicaciones pedagógicas que pueden derivarse de la teoría genética, que trata de acercarse a lo que los autores citados llamarían una traducción libre. Sin embargo, su estructura actual todavía muestra una simple aplicación de la teoría en el tratamiento de algunos aspectos; entre éstos, destacar los aspectos cognitivos del desarrollo y su integración con los aspectos sociales y emocionales, la organización del contenido del currículum en términos de los dominios de conocimiento estudiados por Piaget -incluida la representación de éstos-, el incremento de oportunidades para la experimentación por parte del niño, etcétera.

Historia del COC.

El Currículum con orientación cognoscitiva (COC), desarrollado bajo la dirección de David Weikart por la Fundación de Investigaciones Educativas High/Scope, con sede en Ypsilanti, Michigan, nació como parte del movimiento de educación compensatoria de los años sesenta en Estados Unidos.

David Weikart había trabajado como psicólogo del distrito escolar de Ypsilanti durante los últimos años de la década de los cincuentas, atendiendo las remisiones de los niños que requerían servicios de educación especial. Como consecuencia de su trabajo, el equipo se dio cuenta de que este tipo de servicio lo requerían casi siempre los niños que provenían de un nivel socioeconómico bajo. Posteriormente se hipotetizó que gran parte del problema provenía de la tendencia que existía en el distrito de que los niños se "adaptaran" a las demandas del sistema educativo.

Debido a que la recomendación de que se hiciesen esfuerzos por adaptar

el sistema educativo a las necesidades de los niños no surtió efecto, el equipo de trabajo se propuso analizar la posibilidad de proporcionar educación preescolar a estos niños. Se pensó que de esta manera los niños aprenderían las habilidades que les permitirían aprovechar la educación proporcionada por el sistema escolar, como lo hacían los niños de la clase media. También se esperaba que, a largo plazo, la educación preescolar pudiera ayudar a disminuir el índice de reprobación y de delincuencia juvenil.

Fue así como en 1962 nació el "Ypsilanti Perry Preschool Project", en el que se desarrolló posteriormente el COC, pues como señalan Hohmann, Banet y Weikart (1984), en ese entonces "...teníamos una idea muy vaga acerca de lo que debía ser un programa de educación preescolar para niños en desventaja".(p.10)

Hohmann y cols. (1984) señalan que la estructuración del currículum en estos años se guió por una serie de consideraciones muy generales. En primer lugar se determinó que el programa no sería un código de "moral y buenas costumbres"; de la misma manera se cuestionó la noción generalizada de que un programa de educación preescolar debía limitarse a apoyar el desarrollo socio-emocional del niño. Los pocos programas que se ocupaban del desarrollo intelectual -cuestión que era muy relevante para el equipo, dado el pronóstico de los niños incluidos en el proyecto Perry- lo hacían de una manera poco satisfactoria, centrándose en la enseñanza de habilidades específicas, en el aprendizaje por repetición y en la memorización.

Debido a ello, la decisión de concentrarse en el desarrollo cognitivo del niño fue más un rechazo a las alternativas disponibles que una decisión fundamentada en lo que debía ser un programa de educación preescolar. Se deseaba que los maestros crearan un programa que, sin tener una estructura rígida, permitiera que los niños adquirieran las habilidades intelectuales que la escuela les demandaba.

Hohmann y cols. describieron esta primera etapa del programa de la siguiente manera: "...el maestro instruye a los niños en una forma bastante relajada, pero organizada, en aquellas habilidades que estima importantes respecto de la preparación para la escuela. El maestro usa el "bombardeo verbal" para rodear al niño con lenguaje y planea experiencias secuenciadas en requisitos para las matemáticas, las ciencias, la lectura, etc., estimulando el aprendizaje gradual en cada niño. El niño recibe educación a través de la instrucción del adulto." (1984, p. 13 y 14).

En el otoño de 1963 se publicó en "Contemporary Psychology" una reseña del libro de Hunt, Inteligencia y experiencia, que dió la pauta para iniciar lo que se considera la segunda etapa del programa.

Quien hizo la reseña de este libro comentaba que Hunt presentaba una buena descripción de la obra de un psicólogo suizo, poco conocido hasta entonces en Estados Unidos, llamado Jean Piaget. La lectura del libro de Hunt convenció a los miembros del equipo de Perry de que la teoría de Piaget era el instrumento que les faltaba para apoyar el desarrollo cognitivo de los niños. Se organizó entonces un seminario para analizar su obra y se inició: "...el proceso lento y difícil, pero a fin de cuentas gratificador, de organizar el programa en torno a la teoría del desarrollo de Jean Piaget y de aprender a trabajar dentro y alrededor de ¿Sus límites?..." (Hohmann y cols., 1984, p.12).

La consulta proporcionada por Sara Smilansky en 1964, constituyó otro evento de suma importancia en el desarrollo del programa. Smilansky mostró la forma en que lo mejor de la educación infantil tradicional podía integrarse a "esta nueva forma de trabajar". La secuencia de planeación, trabajo y evaluación de Smilansky se convirtió desde entonces en el principio rector de la rutina diaria que el programa propone.

La descripción del currículum de esta etapa se encuentra en el libro de Weikart, Rogers, Adcock y McClelland, El Currículum con orientación cognoscitiva, publicado en 1971.

Esta segunda etapa del programa puede sintetizarse de la siguiente manera: "...el maestro acepta la idea de que los niños se encuentran en diferentes etapas de desarrollo y trata de enseñar a cada uno las habilidades propias de su etapa para que pueda avanzar a la siguiente. Aún cuando se emplea la terminología piagetiana y la clase se organiza en torno a metas de desarrollo, el maestro todavía instruye primordialmente mediante preguntas para las cuales ya conoce la respuesta; prueba constantemente a los niños con sus preguntas. El niño tiene más libertad que antes para interactuar con el ambiente, pero no se le concede el tiempo o la libertad para tomar realmente la iniciativa o, más adecuadamente, para compartir la iniciativa en el proceso de aprendizaje." (Hohmann, Banet, Weikart, 1984, p. 14).

Durante la primera parte de la década de los setenta apareció lo que se reconoce como la tercera etapa del desarrollo del programa, las características que definen lo que es actualmente "El Currículum con orientación cognosci-

tiva", cuya mejor descripción se encuentra en la traducción de la obra de Hohmann, Banet y Weikart, Young Children in Action.

Dos factores contribuyeron a consolidar esta tercera etapa: la organización del salón de clases en torno a las llamadas experiencias clave para el desarrollo intelectual del niño y la experiencia práctica adquirida por el equipo durante diez años de trabajar con niños.

El maestro dejó de hacer preguntas cuya respuesta ya conocía de antemano y empezó a generar oportunidades para que "...los niños hablaran acerca de lo que hacían, pensaban o intentaban.. el objetivo era explorar las dimensiones del pensamiento del niño... ajustar el conocimiento del desarrollo a las finalidades del niño... ayudarlo a usar el ambiente preescolar y hogareño para sus propias actividades y metas..." (Hohmann y cols., 1984, p. 13).

En resumen, en la tercera etapa el maestro comparte con el niño la iniciación de experiencias de aprendizaje, al percatarse de que el niño construye su conocimiento "...a través de los encuentros activos con la realidad, no a través de los encuentros activos con los epistemólogos genéticos" (p.13).

Así pues, el Currículum con orientación cognoscitiva es un programa cuya historia se remonta a los años sesenta y cuyas características actuales son el producto de un proceso de desarrollo en el que el acercamiento educativo propuesto se ha alejado de la enseñanza directa, ha desechado aplicaciones simplistas de la teoría genética y se está acercando al tema fundamental de Piaget: el constructivismo.

Finalmente, es importante destacar que aunque en un principio el programa sólo se aplicó a niños provenientes de clases económicas bajas, después de 1970 se extendió a otro tipo de poblaciones. Por ejemplo, en Niños pequeños en acción se habla de dos posibles adaptaciones del currículum: en programas bilingües y en programas de educación especial. También hay varios folletos publicados por la Fundación High Scope destinados a apoyar la aplicación del programa en los tres primeros grados de la primaria. Para una descripción de esta experiencia puede consultarse el artículo de Weikart, Hohmann y Rhine (1981).

También es importante destacar la participación de la Fundación High Scope con el COC en los proyectos de investigación educativa conocidos como "Head Start" y "Follow Through" (Evans, 1975; Hodges y cols., 1980) y en la investigación longitudinal que actualmente conduce acerca de los efectos a largo plazo de la educación preescolar (Schweinhart y Weikart, 1980).

Fundamentación teórica del COC.

Hablar de la fundamentación teórica de un programa educativo es explicar la manera en que ciertas aportaciones teóricas se toman como un marco de referencia para derivar una serie de implicaciones pedagógicas que dan lugar a prácticas educativas concretas.

En el caso del COC, este marco de referencia se construye primordialmente con la aportación de la teoría del desarrollo de Jean Piaget, aunque se reconoce también que la concepción de desarrollo del niño ha estado influenciada por otros investigadores, entre ellos Lawrence Kolberg, John Flavell, Burton White, David Elkind, J. Mc.V. Hunt, Hans Furth e Irving Sigel (Hohmann y cols., 1984).

Los teóricos que poseen una orientación cognitiva hacia el desarrollo*, de la cual Piaget es el exponente más connotado, describen el desarrollo humano en términos de estructuras cognitivas llamadas estadios, compartiendo un conjunto de supuestos y constructos que delinean las clases de conocimiento y los procesos de pensamiento que pueden esperarse en los diversos estadios de desarrollo del ser humano, es decir, conceptualizan al individuo en términos de sus procesos de pensamiento.

Rest (citado en Glassberg y Nodie Oja, 1981), enumera las tres ideas centrales que constituyen la base de esta aproximación:

- 1.- Organización estructural. Se consideran de vital importancia las estrategias básicas de solución de problemas y la organización estructural, que comprenden los estímulos a los que atiende el individuo, la manera en que los conceptualiza o categoriza y las reglas y principios integradores que usa para interpretar la experiencia. Las estructuras cognitivas no son otra cosa que marcos conceptuales de trabajo y estrategias de solución de problemas internalizados que determinan la manera en que las personas traducimos la realidad externa.
- 2.- Secuencia de desarrollo. Se han definido estadios que tienen las siguientes características: "a) La estructura de cada estadio es cualitativamente diferente de la del precedente. b) Las diferentes estructuras forman una secuencia invariante en el desarrollo individual. c) Cada uno de estos modos de pensamiento secuenciales y diferentes forman una estructura total. d) Los estadios son integraciones jerárquicas (los estadios superiores reintegran las estructuras de estadios inferiores" (Glassberg y Nodie-Oja, 1981, p. 61).

*El término que se usa en inglés para describir a estos teóricos es *cognitive-developmental*.

3.- Interaccionismo. El desarrollo se da a través de la estructura cognitiva actual del individuo, descubriéndose maneras más adecuadas de tratar con la realidad. Pero este crecimiento no es automático ni unilateral; ocurre únicamente a través de la interacción con el ambiente: "...El rol del ambiente es crucial para crear la disonancia o desequilibrio que fuerza al individuo a alterar la estructura cognitiva para admitir mayor complejidad a fin de resolver el conflicto con el que se enfrenta." (Glassberg y Nodie Oja, 1981, p. 61).

El marco teórico integrado por estos conceptos esenciales acerca del desarrollo humano puede complementarse con el análisis de lo que se considera la perspectiva epistemológica de Piaget.

Kamii y DeVries (1983) señalan que la obra de Piaget puede contemplarse desde dos perspectivas, la psicológica y la epistemológica.

Desde la perspectiva psicológica, la obra de Piaget aporta una visión del niño en la que queda al descubierto la naturaleza de su pensamiento y la manera en que éste se desarrolla. En esta perspectiva pueden encontrarse respuestas acerca de la manera en que el niño piensa durante cada una de las etapas de su desarrollo.

Sin embargo, de acuerdo con dichos autores, la perspectiva epistemológica es la que los educadores deben tratar de entender, ya que en ella Piaget reflejó sus ideas fundamentales respecto de la naturaleza del conocimiento y de la manera en que aprendemos. A continuación se describe este punto con el fin de poder ubicar las implicaciones pedagógicas que el programa trata de hacer realidad.

Tradicionalmente, dos corrientes epistemológicas han tratado de dar respuesta a la cuestión del desarrollo del conocimiento.

Los empiristas postulan que el conocimiento proviene de la información sensorial que llega del exterior a través de los sentidos. Hacen la comparación con una tabla lisa en la que quedan inscritas las experiencias.

Piaget rechaza esta posición porque considera que la experiencia sensorial por sí sola no es suficiente para explicar el desarrollo del conocimiento.

Los racionalistas rechazan el concepto de que la información sensorial sea la fuente principal del conocimiento y postulan que la razón pura es la mejor manera de llegar a la verdad.

Piaget también se opone a esta postulación ya que considera que el desarrollo del conocimiento supone una capacidad innata de razonamiento que surge como resultado de la maduración.

Kamii y DeVries (1983) dicen que Piaget "...es un interaccionista-relativista que cree en la construcción del conocimiento por la interacción entre la experiencia sensorial y el razonamiento, indisociables entre sí..."; además, reconoce fuentes exteriores e internas de conocimiento.

Consideran que Piaget es interaccionista, porque la aprehensión de la realidad implica siempre una interacción entre el sujeto que conoce y el objeto por conocer. De acuerdo con la teoría piagetiana, la adquisición del conocimiento requiere que el individuo actúe sobre el estímulo y se acomode a éste, al mismo tiempo que lo asimila a sus esquemas interpretativos previos (O ←→ E).

La asimilación puede representarse esquemáticamente de la siguiente manera: O → E (el organismo que actúa sobre el estímulo) y la acomodación como O ← E (el estímulo que actúa sobre el organismo).

Kamii y DeVries (1983, p. 18) piensan que Piaget es relativista porque "...lo que el individuo 've' de la realidad no depende tanto del estímulo como de la estructura del conocimiento previo en que éste se ha asimilado..." y constructivista, porque el conocimiento es producto de la actividad propia del individuo. La acción sobre el objeto de conocimiento es el rasgo común a cualquier tipo de conocimiento.

Esta visión constructivista, que habla del proceso que permite al individuo desarrollar su inteligencia o conocimiento adaptativo, proporciona respuestas para dos preguntas que son fundamentales: ¿qué es lo que se construye? y ¿cómo se construye?.

Para Piaget, lo que se construye es la inteligencia o el conocimiento. Cabe destacar que él considera que el conocimiento y la inteligencia son la misma cosa; se refiere a la inteligencia adaptativa del individuo en un sentido amplio, biológico, como los conocimientos que le permiten adaptarse a una amplia serie de situaciones (Piaget, 1980). De igual manera, habla del conocimiento en sentido extenso, sin limitar su significado a fragmentos de información basada en hechos.

Según Piaget "...el conocimiento está organizado como un todo estructurado y coherente, en donde ningún concepto puede existir aislado... no está integrado por una colección de hechos específicos, sino que es una estruc-

tura organizada... que hace posible que el niño entienda las informaciones particulares..." (Kamii y DeVries, 1983, p. 24).

En resumen, este amplio esquema de conocimiento (su inteligencia) es lo que permite a un niño entender y aprender cosas nuevas. Como lo señala Kamii (1985, p. 9) "...los niños aprenden modificando viejas ideas en lugar de [simplemente] acumular porciones nuevas."

Piaget habla en términos generales de cuatro factores que explican el desarrollo de la inteligencia: la maduración, la experiencia con los objetos, la transmisión social y equilibración. Sin embargo, también explica particularmente el desarrollo diciendo que la abstracción (de la que distingue dos tipos) es el proceso por el cual el niño estructura su conocimiento.

La abstracción simple es la abstracción de las propiedades observables que están en los objetos (color, forma, etc.) o, más ampliamente, en la realidad externa. Este proceso juega un papel muy importante en la estructuración del conocimiento físico que el sujeto obtiene al actuar sobre los objetos y ver cómo reaccionan a sus acciones (Kamii y DeVries, 1983b).

En la abstracción reflexiva el niño crea e introduce relaciones entre objetos que no están ahí en la realidad externa. Por ejemplo, cuando un niño dice que hay cuatro manzanas, el cuatro no está ahí, lo que hay son manzanas. El sujeto impone una relación a estos objetos y es así como se refiere a las entidades separadas como cuatro. Es decir, que a través de la abstracción reflexiva el sujeto construye su conocimiento lógico-matemático; él es el que crea y establece las relaciones y nadie más puede hacerlo por él. Por esta razón se dice que no hay nada menos enseñable que el conocimiento lógico-matemático.

Pero quizá aún más importante es considerar que la abstracción simple no puede darse sin la abstracción reflexiva; es tal la interdependencia del conocimiento físico y del lógico-matemático, que el primero no puede darse fuera de un marco proporcionado por el segundo. Kamii y DeVries (1983, p. 28-29) citan un ejemplo muy claro de esta relación: "...para que el niño observe que un vaso es rojo y transparente, tiene que tener algún esquema clasificatorio de "rojo" y de "transparente".

Piaget no limitó su "constructivismo" al ámbito intelectual, sino que lo extendió a su concepción acerca del desarrollo moral (Piaget, 1977). En contraposición a la postulación empirista de la internalización de valores,

sostuvo que el desarrollo moral era también producto de un proceso de construcción.

Se menciona este hecho porque, a diferencia de lo que comúnmente se cree, las implicaciones pedagógicas más amplias del trabajo de Piaget se encuentran en su discusión acerca de la importancia de la autonomía para el desarrollo moral, social, afectivo e intelectual (DeVries y Kohlberg, 1983, p. 35).

En El Criterio Moral del Niño, Piaget (1977) establece la diferencia entre dos tipos de moralidad, la autónoma y la heterónoma. "El desarrollo de la autonomía -dice Kamii- significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico y teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual" (Kamii, 1985, p. 2). La autonomía significa gobernarse a sí mismo y, de acuerdo con Piaget, el desarrollo de ésta debería ser la finalidad de la educación (Piaget, 1974).

El concepto contrario a autonomía es heteronomía, que significa ser gobernado por los demás y se caracteriza por la egocentricidad y por la obediencia a las personas con poder. Piaget argumenta que el desarrollo hacia una autonomía creciente es una tendencia biológica natural en el hombre, pero que los adultos reforzamos la heteronomía natural de los niños cuando ejercemos nuestro poder a través de recompensas y castigos, para mantenerlos obedientes y heterónomos.

Si deseamos estimular el desarrollo de la autonomía, debemos reducir, tanto como sea posible, nuestro poder como adultos, intercambiar puntos de vista con los niños al tomar decisiones, hacer del respeto mutuo un rasgo esencial de nuestra interacción y animarlos a que construyan sus propios valores y conocimientos (Kamii, 1985).

No es pues casual, dada la importancia que Piaget otorga al desarrollo de la autonomía, que varios de los acercamientos educativos que pretenden tomar su teoría como marco de referencia, incluyan o destaquen el desarrollo de la autonomía como una de sus metas o incluso como la meta a lograr.

Tomando como base la aproximación cognitiva hacia el desarrollo y la perspectiva epistemológica de Piaget -pero sin aspirar a que se considere como un plan de estudios estrictamente piagetiano, sino más bien como una estructura general que postula una educación que da importancia a la solución de problemas y a la toma de decisiones por parte de los niños y de los adultos- High Scope se propuso crear un marco de trabajo que permitiera proporcionar una educación

válida en términos de desarrollo.

Según Hohmann, Banet y Weikart (1984) una educación tal está definida por los siguientes criterios:

- 1.- Ejercita y desafía las capacidades del alumno que se presentan en una determinada etapa del desarrollo.
- 2.- Estimula y ayuda al alumno a desarrollar su patrón distintivo de intereses, talentos y metas a largo plazo.
- 3.- Presenta la experiencia de aprendizaje cuando el alumno se encuentra evolutivamente en mejores condiciones de dominar, generalizar y retener lo que aprende y de relacionarlo con las experiencias previas y las expectativas futuras." (p. 17).

El trabajo para lograr esta meta ha estado guiado por las siguientes implicaciones pedagógicas, que el COC ha tratado de hacer realidad en el ambiente educativo que propone.

- a) La educación como un proceso centrado en el niño. Es bien conocido que una de las contribuciones más significativas de Piaget radica en haber hecho patente las diferencias cualitativas entre el pensamiento del niño y el del adulto. Pero más importante aún es su negativa a considerar al niño como un simple receptor de información. Sus aportaciones permiten rescatar el verdadero papel que el niño desempeña en el desarrollo del conocimiento: es él quien lo construye y nadie más puede hacerlo por él.

De ahí se deriva la preocupación por desarrollar la autonomía y mejorar las capacidades del maestro para observar, escuchar y colocarse en la perspectiva del niño. La norma a seguir consiste en apoyar y ampliar la experiencia del niño y en construir a partir de sus actividades, necesidades e intereses.

El proceso enseñanza-aprendizaje se concibe como un proceso compartido en el que niño y maestro tienen la posibilidad de iniciar experiencias de aprendizaje.

- b) El aprendizaje activo: motor del desarrollo del conocimiento. El concepto de que los niños -o individuos de cualquier edad- aprenden mejor de la actividad autoiniciada, es quizá la proposición más importante que el educador puede derivar del trabajo de Piaget (Ginsburg y Oppen, 1977).

Se sabe que la experiencia directa con los objetos, la gente y los eventos, es una condición necesaria para la reestructuración cognitiva. La esencia

del conocimiento es la actividad -dice Piaget-; desde las acciones sensomotrices más elementales (como empujar y jalar) hasta las operaciones intelectuales más sofisticadas, que son acciones interiorizadas que se efectúan mentalmente (como por ejemplo, reunir, poner en orden, colocar en correspondencia de uno a uno), el conocimiento está constantemente ligado a las acciones u operaciones, es decir, a las transformaciones." (Jean Piaget, citado en Hohmann, Banet y Weikart, 1984, p. 173).

Por lo tanto, para promover el conocimiento, el maestro debe fomentar la actividad física y mental en el niño y establecer oportunidades para que éste pregunte, experimente, descubra hechos y relaciones. En pocas palabras debe apoyar lo que es esencial para el niño: la experimentación.

En el COC, todo el ambiente educativo gira alrededor de la posibilidad de ofrecer experiencias de aprendizaje activo. El arreglo del salón de clase se en áreas de trabajo, la planeación, el trabajo y la evaluación personal dentro de la rutina y las actividades que propone el maestro en el grupo pequeño y en el círculo, están encaminadas a promover encuentros activos con la realidad que sean personalmente significativos.

- c) La importancia de la interacción social. De acuerdo con Piaget, la experiencia social, la interacción entre compañeros, es importante porque enfrenta al niño con otros puntos de vista y fomenta su descentración, la cual es esencial para el desarrollo intelectual y socioafectivo, sobre todo si se consideran como procesos de coordinación progresiva de perspectivas diferentes (Kamii y Devries, 1983).

Cuando un niño habla con otros, se da cuenta que su forma de ver las cosas no es la única perspectiva, que las demás personas no necesariamente comparten su opinión. La interacción social conduce inevitablemente a la argumentación y a la discusión; los puntos de vista se cuestionan y hay que defenderlos y justificarlos. Esta situación fuerza al niño a clarificar sus pensamientos, a reconocer sus limitaciones y a considerar otras opiniones.

Por otra parte, "las relaciones entre iguales juegan un papel importante en la teoría de Piaget porque facilitan el desarrollo mediante formas inaccesibles a los adultos". (Kamii, DeVries, 1983, p. 47). Entre iguales, las relaciones que se establecen son menos coercitivas, más voluntarias. El niño tiene la oportunidad de cooperar autónomamente, al experimentar

las consecuencias de hacerlo o no hacerlo. Tanto el éxito como el fracaso son más constructivos cuando ocurren en estas circunstancias.

En el COC, la interacción social en el salón de clases juega un papel muy importante. A los niños se les da la oportunidad de interactuar espontáneamente con otros niños y adultos, se fomentan las situaciones que les permiten trabajar juntos, intercambiar información e ideas, así como dar y pedir ayuda, porque todo ello contribuye al desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño (Barocio y García, 1982).

- d) El maestro como apoyo para el desarrollo del niño. La concepción piagetiana acerca de lo que aprenden los niños y cómo lo hacen, lleva necesariamente a reconsiderar el rol que se asigna comúnmente al maestro como controlador del proceso enseñanza-aprendizaje. El tiene que compartir con el niño la iniciación de experiencias de aprendizaje y ceder parte del control que de tenta sobre el proceso, para crear las condiciones en las que pueda desarrollarse la autonomía. Además, debe descentrarse para percibir la naturaleza de la experiencia del niño y actuar de acuerdo con ella. Más que impo ner o transmitir conocimiento, su función consiste en ayudar a crearlo.

Como sabe que hay pocas cosas que puedan "enseñarse", el maestro se define a sí mismo como un simple apoyo para el desarrollo del niño. Como tal, se preocupa de que el niño sea cada vez más autónomo, se relacione y resuelva sus conflictos, de que sea independiente y curioso, use su inicia tiva para perseguir sus intereses y de que tenga confianza en su capacidad para resolver los problemas por sí mismo.

En el COC, el papel del maestro puede describirse al decir que es "...un instigador de actividades encaminadas a la solución de problemas". (Hohmann, Banet y Weikart, 1984, p. 25). Aplicar este programa equivale a preguntarse continuamente: ¿qué puedo hacer para promover, apoyar y ampliar la actividad propositiva?, aquella en la que el niño está tratando de imaginarse cómo tener éxito para hacer o entender algo (DeVries y Kohlbergh, 1983). Porque el conocimiento se desarrolla a partir del esfuerzo por interpretar la información que se adquiere a través de estas experiencias.

- e) La creación de un ambiente que responda a la diversidad individual. En cualquier grupo de niños se observan evidentes diferencias en sus niveles de desarrollo y, por lo tanto, también varían ampliamente sus intereses, ya que por sí mismo, un evento no posee algún grado de interés; más bien, éste

se deriva de la interacción entre la estructura mental del niño y las propiedades del objeto de conocimiento. Por esta razón es poco probable que una tarea o lección despierte el interés y promueva el aprendizaje en todos los miembros de la clase.

Esta situación enfrenta al maestro con el problema de proveer un ambiente educativo que responda a esa amplia variación de niveles de desarrollo e intereses entre sus estudiantes.

En el COC se ha tratado de crear este ambiente al organizar el salón de clases en áreas de trabajo para que el estudiante pueda desarrollar las actividades que le interesen o que reten sus capacidades. La rutina diaria (vía los períodos de planeación, trabajo y recuento) ofrece al niño la oportunidad de controlar su propio proceso de aprendizaje, acorde con sus necesidades y niveles de desarrollo.

Pero sobre todo, hay un compromiso constante por orientar la enseñanza hacia el estudiante individual y no hacia el grupo como un todo. Hay un ajuste permanente a la diversidad individual en todas sus manifestaciones.

El análisis del marco teórico, aunado a la descripción de las implicaciones, proporciona el contexto adecuado para ubicar las características esenciales del modelo.

En realidad, lo que el COC ofrece es una nueva forma de pensar, actuar y sentir acerca del aprendizaje y de la enseñanza, construida a partir de la visión piagetiana acerca de la manera en que los niños aprenden y se desarrollan. Para operacionalizar esta concepción, el COC propone una estructura integrada por las siguientes características.

Características del programa educativo.

a) Las metas del programa.

Dentro de la proposición para crear una educación que sea válida en términos de desarrollo, el modelo educativo del COC postula las siguientes metas a largo plazo:

AL COC le interesa establecer en el niño

- 1.- Habilidades para decidir acerca de qué se va a hacer y cómo se va a hacer.
- 2.- Habilidades para definir y solucionar problemas.
- 3.- Habilidades para identificar metas personales y capacidad para llevar a cabo y completar tareas autoelegidas.

- 4.- Habilidades para participar con otros niños y adultos en la planeación en grupo, el esfuerzo cooperativo y el liderazgo compartido.
- 5.- Habilidades de expresión, es decir, hablar, escribir, dramatizar y representar gráficamente las experiencias, sentimientos e ideas.
- 6.- Habilidades para comprender la manera en que otras personas se expresan a través del lenguaje o de las representaciones escrita, artística y gráfica.
- 7.- Habilidades para aplicar la clasificación, seriación y razonamiento espacial, temporal y matemático cuantitativo en diversas situaciones de la vida.
- 8.- Habilidades en las artes, ciencias y el movimiento físico, como vehículos hacia los cuales dirigir los talentos y energías personales.
- 9.- La apertura a los puntos de vista, valores y conducta de los demás.
- 10.- Un espíritu inquisitivo y un sentimiento personal de metas y valores.
- 11.- Intereses a largo plazo o pasatiempos que puedan cultivarse tanto dentro como fuera de la escuela a través de la vida." (Ransom, 1978, p. 7).

Al analizar estas metas que el COC propone, saltan a la vista una serie de aspectos que merecen un comentario.

En primer lugar, hay una clara tendencia a apoyar el desarrollo de la autonomía moral, social, afectiva e intelectual del niño. Aunque hace hincapié en los aspectos cognitivos del programa, como su propio nombre lo indica (Currículum con orientación cognoscitiva), las metas y la naturaleza de las experiencias que se ofrecen a los niños, garantizan su desarrollo integral. La visión constructivista de Piaget tiene que llevarnos a entender que "...ninguna experiencia involucra o impacta aspectos aislados del desarrollo de una manera única". (DeVries y Kohlberg, 1983, p. 35). El niño vive una experiencia de manera integral y no como si fuera únicamente social, afectiva o intelectual.

Por otra parte, debe quedar claro que se está hablando de metas a largo plazo, en donde la educación preescolar sólo puede aspirar a ser la parte inicial de todo un proceso de formación. Esto necesariamente conduce al problema de determinar precisamente lo que un programa de este tipo puede lograr y de su vinculación con los siguientes niveles educativos.

b) El arreglo del salón de clase en áreas de trabajo.

La manera en que un maestro dispone y arregla el espacio físico de un salón de clase, afecta lo que los niños hacen, lo que pueden hablar respecto de su trabajo, las relaciones que establecen con otras personas, la forma en

en que usan los materiales, etc. En una palabra, afecta el contexto en el que la enseñanza y el aprendizaje pueden ocurrir.

Un ambiente en el que sólo hay mesas y sillas enfrente de un escritorio no crea oportunidades para el aprendizaje activo, para el desarrollo de la autonomía, para la interacción social, ni para el ajuste a la diversidad individual. Lo que se necesita es un espacio en el que los niños puedan moverse, experimentar, elegir, actuar y trabajar solos o con otros.

Debido a lo anterior, el espacio del salón de clase se organiza en áreas de trabajo bien definidas, en donde se exhiben materiales ordenados y etiquetados claramente, lo cual permite que los niños seleccionen un sinnúmero de actividades en las que el aprendizaje activo es el ingrediente esencial.

El programa considera establecer cuatro áreas básicas: la de construcción, la del hogar, la del arte y el área tranquila; sin embargo, el maestro puede adicionar otras si el interés de los niños así lo requiere.

Cada una de estas áreas permite que el niño elija, experimente, construya, clasifique, compare, ordene objetos, maneje el espacio, desempeñe roles, represente sus experiencias, cuente objetos, se relacione y hable con otros, etc.; es decir, proporcionan el marco en el que puede verificarse el desarrollo.

Por lo general, el arreglo y equipamiento del salón de clase es un proceso continuo, que el maestro percibe como una estrategia básica de enseñanza puesto que le ayuda a adaptarse a las necesidades e intereses de los niños y le permite promocionar las llamadas experiencias clave.

c) La organización del día de trabajo: la rutina diaria.

En High Scope se habla de seis principios que sustentan la rutina diaria que se plantea:

- 1.- La rutina diaria está diseñada para dar constancia. Una rutina constante da dirección a los niños, les ayuda a desarrollar controles internos y les da seguridad.
- 2.- El establecer una rutina diaria se basa en la necesidad que tiene el niño de trabajar activamente y de tomar decisiones.
- 3.- La rutina diaria provee un marco de referencia dentro del cual los niños se responsabilizan de crear materiales y actividades para su propio aprendizaje.

- 4.- La rutina diaria permite una variedad de interacciones entre niños y adultos. Hay tiempo para que el niño trabaje solo o con otros niños, individualmente con el adulto, en pequeños grupos y con todo el grupo.
- 5.- La rutina diaria permite que los niños trabajen en ambientes diferentes durante el día: el salón de clase, el patio de recreo, el salón de canto y juegos, etcétera.
- 6.- La rutina diaria ayuda al maestro a tener un ambiente ordenado en el cual enseñar y así poder trabajar en equipo con otros maestros." (High Scope, 1982, p. 15).

La rutina diaria del COC comprende siete períodos básicos.

- a) Planeación. Durante este período los niños se reúnen con el maestro para hablar acerca de lo que piensan hacer durante el período de trabajo. El maestro puede conducirlo de varias maneras; por ejemplo, preguntar al niño qué piensa hacer o pedirle que le dibuje lo que planea realizar o pedir que el grupo piense en lo que desea hacer y planear sólo con unos cuantos niños, etcétera.
- b) Trabajo. Es el período durante el cual los niños realizan lo que planearon, usando las diferentes áreas.

Un visitante que observara durante cinco minutos este período, podría ver: "... a un niño en el lavabo mezclando pinturas; dos niños haciendo un dinosaurio de papel maché con el que han estado trabajando durante varios días; un niño comentando con el maestro el dibujo que hizo; varios niños oyendo un disco e inventando un baile; tres niños martillando en la mesa de carpintería; dos niños jugando a la lotería; cinco niños, un adulto y dos osos montados en un carro construido por los niños, rumbo al cine; dos niños haciendo una larga fila de carros y camiones. Si el visitante se quedara más tiempo, vería como los niños hacen otros planes a medida que van terminando sus actividades." (High Scope, 1982, p. 18).

- c) Limpieza. Durante este período, los niños guardan los juguetes y materiales que utilizaron durante la etapa de trabajo. Para el maestro, este período constituye una oportunidad más para promover experiencias de aprendizaje.
- d) Recuerdo. En este lapso, el niño tiene la oportunidad de hablar acerca de lo que hizo y de relacionar lo que planeó con lo que logró; constituye un período ideal para la representación de las experiencias. De la misma manera que con la planeación, el maestro puede conducirlo de diversas maneras.

e) Grupos pequeños. Este período y el del círculo contribuyen al equilibrio entre la iniciación de experiencias por parte del niño y por parte del maestro.

En este período, el maestro se reúne con un pequeño grupo de niños, entre cinco y ocho, para proponer la realización de una actividad elegida por él que permita promover alguna de las experiencias clave. El maestro elige las actividades siempre en función de los intereses y habilidades de los niños con los que va a trabajar.

Al igual que en el período de trabajo, los niños trabajan activamente con los materiales, hablan con sus compañeros y con el maestro acerca de lo que hacen, y pueden realizar un trabajo a su propio ritmo y a su manera.

El grupo pequeño ofrece al maestro una oportunidad excelente para observar a los niños e incluso puede usarse como un laboratorio en el que se prueban materiales y estrategias.

f) Círculo. En este período, el maestro propone que los niños realicen alguna actividad colectiva, como cantar una canción, escuchar un cuento, jugar a "Simón dice", hablar del paseo del día siguiente, etc. Este es el único período en el que todos los niños se involucran simultáneamente en la misma actividad, pero siempre con el propósito de promover alguna "experiencia clave" y de observar a los niños mientras participan.

pan.

g) Actividades al aire libre (recreo). Durante este lapso los niños pueden ejercitar sus músculos; pueden correr, saltar, brincar, trepar, deslizarse, empujar y lanzar cosas, gritar, esconderse, rodar, etcétera.

Para el maestro, éste no es un período de descanso puesto que debe involucrarse activamente en los juegos y actividades de los niños, hablar con ellos acerca de lo que hacen, ayudarlos a resolver problemas, en pocas palabras, apoyar, estimular y ampliar sus experiencias.

Los períodos básicos de la rutina pueden enriquecerse al incluir otras actividades que se realizan normalmente en el jardín de niños, como se muestra en el horario de trabajo de uno de los grupos del jardín de niños "Anton S. Makarenko" (cuadro 1), en el que se ha aplicado el programa.

	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
9:20 - 9:25	HONORES A LA BANDERA	CIRCULO	CIRCULO	CIRCULO	CIRCULO
9:25 - 9:40	PLANEACION	PLANEACION	PLANEACION	PLANEACION	PLANEACION
9:40 - 10:20	TRABAJO	TRABAJO	TRABAJO	TRABAJO	TRABAJO
10:20 - 10:30	LIMPIEZA	LIMPIEZA	LIMPIEZA	LIMPIEZA	LIMPIEZA
10:30 - 10:45	RECUERDO	RECUERDO	RECUERDO	RECUERDO	RECUERDO
10:45 - 11:00	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
11:00 - 11:30	GRUPO PEQUEÑO	GRUPO PEQUEÑO	GRUPO PEQUEÑO	GRUPO PEQUEÑO	GRUPO PEQUEÑO
11:30 - 12:00	ACTIVIDADES MUSICALES	PSICO-MOTRICIDAD	ACTIVIDADES MUSICALES	PSICO-MOTRICIDAD	ACTIVIDADES MUSICALES

1
35
,

Cuadro 1.- Ejemplo de la rutina diaria seguida por la maestra "A" durante el año lectivo 1984-1985.

d) El uso de las experiencias clave.

En algunos programas, el maestro dice al niño lo que hay que hacer. En el COC, el maestro deja que los niños decidan lo que quieren hacer y los ayuda a organizar, describir y aprender de la experiencia; lo que el niño elige hacer es el punto de partida para promover las llamadas experiencias clave.

Las experiencias clave son actividades generales y procesos que se derivan de las características cognitivas más importantes de los niños preescolares y que guían la planeación y la enseñanza del maestro: "No tienen la intención de crear situaciones fragmentadas de aprendizaje y enseñanza, organizadas en torno a conceptos específicos... se diseñaron más bien para concientizar a los maestros acerca de los contenidos y procesos intelectuales básicos con los que puede enriquecerse y ampliarse cualquier actividad. En conjunto constituyen el marco de referencia para apoyar el desarrollo del niño..." (Hohmann y cols. 1984, p. 4).

Las experiencias clave guían la planeación del maestro porque le sirven de punto de partida para generar actividades y estrategias de enseñanza que soporten dichas experiencias. Además las experiencias clave dan al maestro un contexto para trabajar y hablar con los niños. Al entrar en contacto con el proyecto de un niño, el maestro puede decir: ¿qué más podrías hacer con esos bloques? en lugar de simplemente afirmar: ¡Qué bonito!

También son una guía para las observaciones que el maestro puede hacer de sus niños. Como están relacionadas con las características del niño preescolar, le ayudan a entender lo que los niños hacen en el aula, le permiten ver las cosas con la perspectiva del niño. Por ejemplo, al comprender la manera en que el niño se acerca a la estructuración del tiempo, el maestro puede comentar después de un paseo: ¿qué fue lo primero que hicimos al llegar al zoológico?, en lugar de ¿a qué hora llegamos? y observar con interés la respuesta del niño.

High Scope organizó las experiencias clave en ocho procesos: aprendizaje activo, lenguaje, representación, clasificación, seriación, número, espacio y tiempo.

A manera de ejemplo, a continuación se describen las experiencias clave para el aprendizaje activo. La descripción completa de todas las experiencias puede encontrarse en la obra de Hohmann y cols. (1984 p. 18-20).

Aprendizaje Activo

Explorar activamente y con todos los sentidos
Descubrir relaciones a través de experiencias directas
Manipular, transformar y combinar materiales
Caminar, correr, trepar, usar los músculos grandes
Preocuparse de sus propias necesidades
Elegir materiales, actividades, metas
Adquirir destreza con herramientas y equipo

Cada experiencia clave puede tener lugar a través de un sinnúmero de actividades y en diversos niveles de desarrollo. Tanto el niño como el maestro pueden generarla.

Además, el maestro debe preocuparse porque las experiencias clave no ocurran aisladamente sino que se integren a cualquier actividad real de aprendizaje; y, sobre todo, debe estar consciente de la estrecha interrelación que existe entre las diversas experiencias: "Todas las actividades preescolares de aprendizaje deben construirse con base en las experiencias activas con los objetos. Estas experiencias activas pueden ampliarse a través del lenguaje y de la representación no verbal... La experiencia activa y concreta es examinada y elaborada...; no es reemplazada por las formas simbólicas." (Hohmann y cols., 1984, p. 24).

En síntesis, las experiencias clave dan al maestro la herramienta que le permite construir a partir de las actividades y los intereses de los niños; por ello son la columna vertebral del COC.

e) Las estrategias básicas de enseñanza.

Dado un marco de referencia constituido por las metas del programa, el arreglo del salón de clase en áreas de trabajo, la rutina diaria propuesta y las experiencias clave, el maestro puede valerse de las siguientes estrategias básicas de enseñanza para realizar su programa:

- Proporcionar materiales. Un ambiente rico en posibilidades, estimulante, invita al niño a la acción y a la experimentación, es decir, posibilita experiencias de aprendizaje.

El maestro que usa el COC lo sabe y está convencido de que a través del acceso a materiales puede promover el desarrollo del niño y responder a sus intereses y necesidades.

- Hacer preguntas. Cuando el maestro construye a partir de lo que el niño dice y hace y su objetivo primordial es apoyar y ampliar la experiencia del niño, una estrategia esencial son los planteamientos que hace a éste a partir de la observación de su actividad.

En el COC, el maestro plantea a los niños diversas preguntas (qué podrías hacer con esto?, ¿qué pasaría si...?, ¿por qué crees que son iguales?, ¿cómo podrías resolverlo?), preguntas que retan las capacidades que están emergiendo. El maestro no hace preguntas para obtener respuestas correctas, cuestiona para poner en juego los procesos del pensamiento.

- Apoyar y extender los planes de los niños. Se sabe que el niño aprende de su propia experiencia, de su actividad espontánea. Por lo tanto, el apoyo y la extensión de los planes de los niños, a través de proporcionar materiales y hacer preguntas, se conceptualiza como una estrategia básica. La idea es sin tonizarse con la experiencia del niño, no limitarla o imponerle preocupaciones que están fuera de su esfera. Si el niño está actuando un rol, la interacción debe encaminarse a apoyar esta experiencia y a ampliarla en la medida que ésta lo permita; no se interrumpe la actividad del niño ni se impone una preocupación.
- La enseñanza en grupos. El Currículum con orientación cognoscitiva aspira a lograr un equilibrio entre la iniciación de experiencias de aprendizaje por parte del niño y del adulto. El periodo de los grupos pequeños y el círculo dan al maestro la oportunidad para decidir qué actividad proponer, qué materiales seleccionar, cómo plantear la experiencia, etcétera.

Esta oportunidad para crear el contexto de la experiencia de aprendizaje es lo que lleva a proponer la enseñanza en grupos como una estrategia básica. Por medio de los períodos mencionados, el maestro puede responder de una manera más directa a las necesidades observadas, puede plantear posibilidades que de otra manera resultarían poco factibles.

Además de estas cuatro estrategias básicas, el maestro puede valerse de cualquier otra que considera valiosa.

f) La planeación de la enseñanza y la observación del niño.

Aunque es sorprendente, para lograr las metas de un programa las condiciones en que opera son tan o más importantes que el currículum que se usa. Dentro de estas condiciones de operación adquiere especial relevancia que el maes-

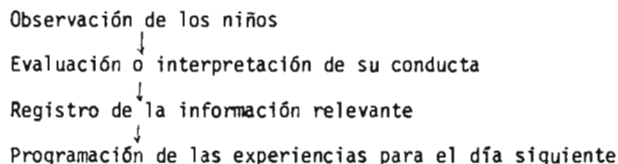
tro planee la enseñanza (Ransom, 1978).

Un currículum de marco abierto, como es éste, exige que las acciones del maestro sean propositivas. Resultaría muy difícil hacer realidad un ambiente educativo como el que el COC propone si las acciones del maestro no estuvieran claramente enfocadas.

Por esta razón, en el programa se insiste mucho en la conceptualización de la planeación de la enseñanza como un proceso dinámico que da sentido a la clase, a través de la observación, discusión, experimentación y evaluación de los intentos del maestro (Ransom, 1978). Es evidente que si esta planeación se realiza en equipo, con otros maestros, el proceso se enriquece.

No existe una manera exclusiva de planear o un formato único; cada maestro construye su respuesta a este problema. Comúnmente se sugiere incluir los siguientes aspectos: meta o enfoque, experiencias clave propuestas, actividades y estrategias, observaciones y evaluaciones.

Observar y planear son dos actividades indisolubles y continuas en el programa. Esta relación puede representarse de la siguiente manera:



Se requiere tiempo, esfuerzo y reflexión para llegar a ser un buen observador. En el COC se facilita este proceso porque la observación del niño está íntimamente vinculada con la enseñanza: ocurre continuamente y se convierte en una manera natural de relacionarse con los niños. El maestro sabe que en ella está la clave para adaptarse a las necesidades e intereses de los niños.

Para realizar y registrar sus observaciones, el maestro se vale de instrumentos formales, como el Registro de observación del niño (Ransom, 1978) o de instrumentos informales, como las listas de verificación, las guías de observación, el registro de datos, etcétera.

En el cuadro 2 se describe un ejemplo de la planeación diaria del maestro y en el cuadro 3, una muestra de lo que es el registro de observación del niño.

PLANES Y EVALUACIONES DIARIAS PARA EL MIERCOLES 8 DE SEPTIEMBRE

RUTINA	EXPERIENCIA CLAVE	ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS	OBSERVACIONES	EVALUACIONES
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> . Atender sus propias necesidades . Elegir materiales . Aprender a localizar las cosas 	<p>Ayudar a Benito y a Gabriela a encontrar algo en que subirse para colgar sus sacos.</p> <p>Una vez que los niños hayan tenido algunos minutos para explorar el salón, cada adulto preguntará a los niños de su grupo que les gustaría hacer.</p> <p>Ayudar a los niños a usar los nombres de las áreas.</p>	<p>Cuando se les preguntó si veían algo en que subirse para alcanzar el gancho, Benito no contestó y Gabriela fue al área de bloques y señaló uno grande. Benito y Raúl la ayudaron a acercarlo al perchero. El bloque funcionó y todos se mostraron complacidos.</p> <p>La mayoría de los niños pudieron mencionar algo que les gustaría hacer, pero señalaron el área en vez de nombrarla o fueron y tomaron el objeto con el que deseaban trabajar.</p>	<p>Gabriela comprendió el problema planteado, aunque no usó el lenguaje para resolverlo. Con una idea para ayudarla a empezar, pudo resolver el problema.</p> <p>Los niños pueden señalar y nombrar las cosas que quieren hacer, pero todavía no están seguros de los nombres de las áreas de trabajo.</p>

Cuadro 2.- Ejemplo de la manera en que un maestro realiza su planeación diaria. En ésta pueden observarse los rubros típicos que se recomiendan incluir. (tomado de Hohmann y cols., 1984, p. 149).

PAUTA DE OBSERVACION DEL NIÑO

(Por favor consulte el Manual y atienda a las recomendaciones para reunir la información necesaria y las definiciones de las categorías de observación).

Nombre del niño _____

Nombre del adulto _____

Fecha del período de observación _____

HORA DE PLANIFICACION

Item 1.- Complejidad del plan.

- 1.- El niño no dá indicios de tener un plan en mente, anda sin nada que hacer o sigue al adulto sin tomar ninguna decisión propia. 1
- 2.- El niño señala, camina hacia, nombra el área, material o niño, pero el adulto necesita "reconocer" el plan. 2
- 3.- Con mucha insinuación del adulto, el niño describe lo que va a hacer. 3
- 4.- Sin mucha insinuación del adulto, el niño describe lo que va a hacer. 4
- 5.- Con bastante insinuación de parte del adulto, el niño describe cómo va a llevar a cabo su plan. 5
- 6.- Sin mucha insinuación de parte del adulto, el niño describe cómo va a llevar a cabo su plan. 6

(MARQUE UNO)

HORA DE TRABAJO

Item 2.- Siguiendo el plan inicial

- 0.- El niño no hizo un plan inicial, así que este ítem no es aplicable. 0
- 1.- El niño no sigue el plan inicial. 1

(MARQUE UNO)

Cuadro 3.- Muestra del Registro de observación del niño diseñado por High Scope.

g) La participación de los padres de familia

Cualquier programa de educación preescolar que aspire a tener éxito debe considerar actividades para relacionarse con los padres de familia (Scott-Jones, 1980; Ford, 1979). High Scope reconoce esta necesidad y propone las siguientes cuatro experiencias clave, a través de las cuales el maestro puede estimular y apoyar la vinculación entre la escuela y el hogar (Hohmann y cols. 1984):

- 1.- Descubrir que los padres son maestros.
- 2.- Contribuir a la aplicación del programa.
- 3.- Programar y participar en las reuniones entre padres y maestros.
- 4.- Adquirir conocimientos acerca del desarrollo del niño y del Currículum con orientación cognoscitiva.

A manera de conclusión.

Esta descripción general de las características que definen al COC debe aclarar que se trata de un programa educativo que proporciona un marco de referencia con el cual el maestro puede apoyar y ampliar los intereses y las actividades espontáneas del niño; de ninguna manera es un conjunto de lecciones a seguir. Su aplicación requiere del maestro un cambio de actitudes, de formas de pensar y actuar, de sus habilidades y de sus valores; es decir, un proceso de cambio personal que permita construir una nueva forma de actuar y pensar acerca del proceso enseñanza-aprendizaje.

En el siguiente capítulo se hablará de la manera en que se ha abordado la tarea de apoyar este proceso.

CAPITULO 2: EL ACERCAMIENTO A LA CAPACITACION DEL MAESTRO

La implantación de la innovación.

En un sentido amplio "...una innovación curricular puede mirarse como una forma de conocimiento particularmente concreta, que resulta de la investigación y del desarrollo en la educación". (Leithwood, 1981, p. 341). Específicamente, el término innovación puede referirse "...simplemente a cualquier programa que exige un cambio en la conducta de los individuos involucrados" (Hall y Loucks, 1981, p. 47).

Si se considera que el COC intenta hacer realidad varias de las implicaciones pedagógicas que pueden derivarse de la teoría del desarrollo de Piaget y que su aplicación requiere del maestro un cambio en actitudes, formas de pensar y habilidades, puede concebirse, de acuerdo con las definiciones citadas, como una innovación educativa.

El único estudio descriptivo respecto de lo que sucede en un salón pre-escolar en nuestro país, (María Pipilcalli, seudónimo, 1981), confirma el carácter novedoso del COC. La descripción que la autora hace de la interacción que tiene lugar en el salón de clase, puede concebirse claramente como producto de un acercamiento "programado" a la educación de los niños (Weikart 1972), en el cual los roles asignados al maestro y al alumno se ajustan a una combinación en donde el "educador inicia" y el "niño responde". El maestro "...programa lecciones, organiza proyectos y desarrolla actividades; decide lo que se hará o influye directamente en ello; presenta materiales, programas e ideas; guía la acción y dirige los esfuerzos de los niños... [su atención se centra en] el logro de objetivos específicos de instrucción. [El niño] está atento o receptivo; escucha al educador y cumple lo que se le pide; responde verbalmente... tiende a moverse menos dentro de la sala... ya que su rol predominante es el de esperar y atender a lo que se le prepara y presenta. En general, el niño trabaja dentro de un marco de comportamiento "aceptable" y programado hacia una meta específica." (p. 25-27).

Es evidente que no pueden hacerse generalizaciones a partir de un estudio realizado en siete Jardines de una zona industrial en el Distrito Federal (Vallejo) y con base en la observación de 30 sesiones completas de actividades del año escolar 1979-1980. Sin embargo, el contacto que el autor ha tenido con las educadoras del país a través de diversos eventos académicos desde 1977, desgraciada-

mente confirma la imagen presentada por María Pipilcalli en su estudio.

Ante la innovación educativa que proporciona el COC nos enfrentamos al problema de implantarlo en una institución preescolar determinada. De la manera más general, puede afirmarse que el problema de la aplicación del COC consiste en recorrer la distancia entre dos puntos: de la situación actual a la que se postula como ideal (Leithwood, 1981). Es decir, la institución funciona bajo las condiciones A y la innovación propone un cambio a las condiciones B.

El proceso de adoptar y aplicar un programa educativo innovador es una tarea sumamente compleja. Esto lo corroboran Fullan y Pomfret (1977) al señalar que en un cambio curricular pueden identificarse cinco dimensiones a través de las cuales éste puede manifestarse:

- 1.- Pueden proponer cambios en el objeto de estudio o en los materiales.
- 2.- Pueden plantearse cambios en la estructura organizativa, es decir, modificaciones en los arreglos formales y en las condiciones físicas.
- 3.- Puede haber variaciones en los roles, variable esencial en el cambio de una organización.
- 4.- Pueden programarse cambios en el conocimiento y entendimiento que los usuarios tengan acerca de los diversos aspectos de un sistema.
- 5.- Puede haber cambios en los valores y en la disposición del maestro para aplicar los diversos componentes.

Para lograr la aplicación del COC se requiere un proceso de cambio en el que están inmersas las dimensiones descritas y en el que interactúan un sinnúmero de factores; entre éstos el maestro es uno de los más trascendentales, porque es quien se hace cargo de la innovación, él es el objetivo primario de la intervención. Como Goodlad y Klein (1974) lo señalan: "Para que las escuelas cambien, la gente que participa en ellas debe cambiar." (Citado en Swenson, 1981, p. 2).

De aquí deriva la necesidad de considerar detenidamente el establecimiento de un programa de capacitación o mejor dicho de desarrollo*, para el maestro.

*El término programa de capacitación implica de alguna manera una visión de "déficit": el maestro no tiene, necesita. Un programa de desarrollo para el personal docente satisface una necesidad inherente en la práctica de cualquier profesión: el crecimiento personal. Así pues, en lo sucesivo se utilizará el término desarrollo del personal para definir "...cualquier intento sistemático por cambiar [al maestro]". (Griffin, 1983, p. 414)..

El contexto general del programa de desarrollo del personal docente.

No es una novedad afirmar que las características del contexto institucional en el que tiene lugar la aplicación de un programa de desarrollo para el personal, determinan en gran medida el éxito del esfuerzo (Griffin, 1983; McLaughlin y Marsh, 1978). Por ello es necesario hablar de las características del escenario y de las personas involucradas, antes de abordar la descripción del programa propiamente dicho.

El Jardín de niños "Anton S. Makarenko" es una institución preescolar oficial que depende de la Dirección de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta institución ofrece servicios de educación preescolar por las mañanas a niños menores de cuatro a seis años y está integrada por siete grupos.

Este jardín de niños se localiza en la colonia Narvarte y atiende primordialmente a una población de clase media-media y media baja. La mayoría de los niños son hijos de trabajadores.

Cada grupo está constituido por aproximadamente 30 niños y una maestra. La asignación de los niños a cada grupo se hace de acuerdo con su edad: los niños que tienen entre cuatro y cuatro años y medio van al primer grado, los que tienen entre cuatro y medio y cinco años van al segundo grado, y los que tienen entre cinco y seis años, al tercero.

El Jardín cuenta con excelentes instalaciones físicas que incluyen: seis salones, un aula-cocina, un aula de usos múltiples, oficinas, patio equipado con juegos y jardines.

El personal está formado por siete educadoras, una maestra de cantos y juegos y otra de psicomotricidad, una directora y dos conserjes. Anexa a la dirección del Jardín se encuentra la oficina de la Inspectora de la zona.

Dentro del medio oficial y debido a su organización y a la capacidad de su personal, este Jardín se considera como una excelente institución. Además se reconoce como una institución inquieta, buscadora de innovación, dispuesta a la superación.

La manera en la que nuestro grupo de trabajo llegó a este Jardín fue la siguiente: siendo Directora de Educación Preescolar de la SEP la maestra María Luisa Guerrero, nos acercamos a ella para estudiar la posibilidad de establecer un convenio de trabajo entre la Facultad de Psicología y esa Dirección, con el

propósito de adaptar, aplicar y evaluar el COC en nuestro medio.

Más o menos en estas mismas fechas las maestras Irma Julieta Sánchez León y Beatriz Gordillo Isaacs, inspectora y directora del Jardín respectivamente, habían tenido oportunidad de visitar el Jardín de niños particular de la maestra Aída Castro, en donde se estaba aplicando el COC.

Posteriormente -y sin saber del interés que se había despertado por el COC- la maestra Guerrero propuso a la maestra Irma Julieta Sánchez León realizar el proyecto con tres de los siete grupos del Jardín "Antón S. Makarenko".

Nuestro grupo de trabajo se entrevistó con la maestra Sánchez para explicarle las características generales del COC y del proyecto de aplicación. En dicha reunión quedó claro que el proyecto satisfacía las inquietudes de la institución en el sentido de buscar alternativas a las prácticas pedagógicas actuales.

Nuestro grupo aceptó participar y propuso que para seleccionar a las maestras encargadas de los tres grupos en donde se aplicaría el COC, se hiciera una reunión en la que se describiera a todo el personal las características del programa y del proyecto y se invitara a la participación voluntaria.

De las cinco maestras que se interesaron, tres fueron seleccionadas por la inspección y dirección del Jardín, considerando que ellas reunían las características y condiciones más propicias para la realización del proyecto. En el cuadro 4 se describen las características generales de las maestras que se escogieron.

Otra parte importante del contexto en el que se desarrolló el proyecto fue la relación de trabajo que se estableció entre el equipo de investigación de la UNAM y el personal del Jardín de niños. El equipo de trabajo de la UNAM estuvo constituido por tres profesores de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Psicología, todos ellos formados en el área de la psicología educativa y con diversos grados de experiencia en el campo de la educación pre-escolar.

El proyecto planteó una relación de trabajo cooperativa en la que el equipo de investigación de la UNAM dirigía, capacitaba y asesoraba el proyecto y el personal del Jardín lo llevaba a cabo. Esta situación planteó retos y problemas que deben considerarse; el más relevante quizá sea el hecho de que ninguno de los asesores había participado en la aplicación del programa y mucho menos, lo habían usado al enseñar.

	Edad	Estado civil	Grado máximo de estudios	Experiencia docente	Tiempo de trabajar en el Jardín de niños (años)	Cantidad de años lectivos en el Proyecto	Características generales (descritas por la Directora)
Maestra A	31	Casada	Normal	11 años	11 años	3 años	"Excelente educadora, muy ecuaníme, guarda muy buenas relaciones con los niños y con sus compañeras de trabajo, muy responsable, puntual trabajadora, muy interesada en su profesión."
Maestra B	35	Soltera	Normal y Lic. en Psic. educativa	8 años	4 años	3 años	"Muy responsable, detallista, guarda una buena relación con los niños, muy interesada en su profesión cooperadora, cumplida, nunca falta o llega tarde."
Maestra C	25	Soltera	Normal	5 años	4 años	2 años 6 meses	"Inquieta, pero muy segura de lo que hace, responsable, trabajadora, muy integrada con los niños, los hace participar mucho."
Maestra D	19	Soltera	Normal	1 año	1 año	6 meses	"Muy responsable, trabajadora, con deseos de superación, estudiosa, abierta a las sugerencias."

Cuadro 4.- Características generales de las educadoras que participaron en la aplicación del COC.

En síntesis, como se analizará en el capítulo 4, el contexto institucional en que se desarrolló el proyecto reunió las características que la investigación ha demostrado como necesarias para el éxito de la aplicación y continuación de una innovación educativa (McLaughlin y Marsh, 1978).

Primeros intentos para estructurar un programa de desarrollo para el personal docente: el primer año de trabajo.

Si por alguna razón no hubiera estado convencido de la relevancia que la teoría piagetiana tiene para la educación, la experiencia de estructurar, aplicar y evaluar un programa de desarrollo para los maestros fue definitiva.

Yo mismo experimenté que los humanos aprendemos modificando viejas ideas y no simplemente acumulando nuevos conocimientos. La experiencia activa y directa de trabajar con un grupo de maestros involucrados en la aplicación del COC, me colocó en la perspectiva de una experiencia continua de aprendizaje en la que el programa de desarrollo del personal se iba modificando a medida que ganaba una comprensión más cabal de por lo menos dos aspectos: lo que era el COC y lo que demandaba del maestro.

De manera que cualquier referencia de la fundamentación del programa, su descripción o evaluación, sintetiza lo logrado a través de un proceso que, como se reafirma en el capítulo de conclusiones, no termina con estos tres años de trabajo.

Todo esto se inició el 17 de octubre de 1983 con un seminario de capacitación de 40 horas, impartido durante dos semanas (cuatro horas diarias), en el que se plantearon dos objetivos a lograr en el maestro: el conocimiento general de las características esenciales del programa y la elaboración de un plan de trabajo para iniciar el arreglo del salón de clases en áreas, así como el establecimiento de la rutina diaria.

Para cada una de las primeras siete sesiones se especificaron objetivos, contenidos, actividades, métodos de evaluación, materiales impresos, audiovisuales y el tiempo para cada uno de los tópicos de una sesión.

Este seminario combinó una serie de experiencias de aprendizaje; por ejemplo, presentación de temas específicos, análisis y discusión en grupo, proyección de materiales audiovisuales, realización de tareas en grupo, juego de roles y trabajo individual.

A manera de ejemplo, en el cuadro 5 se encuentra una descripción pormenorizada del plan de trabajo para la primera sesión de este seminario inicial.

Para evaluar el grado de conocimiento que los maestros habían logrado de las características del programa, al inicio y al fin del seminario se aplicó una prueba de conocimientos.

En el cuadro 6 se describen los resultados de los participantes en las dos aplicaciones, señalando el porcentaje de respuestas correctas, la diferencia entre los resultados de las dos pruebas y la media de la población.

Lo descrito hasta ahora constituyó lo que en nuestra concepción inicial denominábamos como la fase de capacitación antes del servicio y que se complementaría con una fase denominada de capacitación en servicio.

Para la segunda fase se diseñó un plan de aplicación gradual de las características esenciales del programa, que señalaba los aspectos a cubrir en tiempos determinados.

La capacitación en servicio -que apoyaría el logro de estas metas de aplicación- se concibió a través de la realización de tres actividades:

- 1.- Observaciones periódicas del trabajo del maestro en el salón de clase.
- 2.- Una reunión semanal con el maestro, una grupal y una con el equipo de asesores para analizar y discutir los problemas concretos enfrentados en la aplicación del programa.
- 3.- Breves seminarios para presentar la información que apoyara la labor del maestro.

Estas dos fases y sus acciones correspondientes dieron lugar a las actividades de capacitación que se realizaron durante el primer año de trabajo, específicamente de noviembre de 1983 a junio de 1984. Como se indica en la Evaluación, el trabajo realizado se centró primordialmente en dos de las características del programa: el arreglo del salón en áreas de trabajo y el establecimiento de la rutina diaria.

Al final del año, utilizando el "Perfil de capacitación del adulto" diseñado por High Scope (1978b), se determinó el grado de aplicación logrado en las características del programa de acuerdo con este instrumento. En la gráfica 1 pueden observarse los resultados de este intento.

Quizá la descripción anterior del trabajo del primer año no permite cap-

OBJETIVOS	CONTENIDO	ACTIVIDADES	EVALUACION	MATERIAL IMPRESO	MATERIAL AUDIOVISUAL	TIEMPO
SESION I						
1.- Dada una situación de enseñanza, los participantes la clasificarán de acuerdo con el esquema, analizando el rol del maestro, del niño y la interacción entre ambos.	Esquema de Weikart.	1.- Estudio individual	1.- Características de los cuadrantes	1.- Resumen de esquema de Weikart.	Contrasting Teaching Styles	30'
		2.- Análisis del esquema	2.- Análisis de una situación de enseñanza.			45'
		3.- Película				30'
D E S C A N S O						
2.- Los participantes describirán las implicaciones pedagógicas de la teoría de Jean Piaget en relación con: a. La educación como un proceso centrado en el niño. b. Enseñanza individualizada. c. Aprendizaje activo. d. Interacción social. e. Desarrollo de currículo.	Implicaciones pedagógicas de la Teoría de Jean Piaget.	1. Presentación oral	1. Describir cada una de las implicaciones.	1. Resumen del capítulo de Ginsburg y Oppen.		45'
		2. Preguntas y respuestas				15'
3. Los participantes describirán las características más importantes del Currículum con orientación cognitiva.	Introducción al Currículum (origen, evolución, logros y rasgos sobresalientes).	1. Breve exposición oral.	1. Describir características más importantes del currículum.	1. Resumen Niños pequeños en acción.	Acetado de las etapas del programa "El Currículum cognitivo".	30'
		2. Película.				20'
		3. Preguntas y respuestas.				30'

Cuadro 5.- Descripción del plan de trabajo para la primera sesión del seminario inicial de capacitación.

PARTICIPANTE	PRETEST (RESPUESTAS CORRECTAS)	POSTEST (RESPUESTAS CORRECTAS)	GANANCIA
Maestra A	17.56%	85.29%	67.73%
Maestra B	28.37%	97.05%	68.68%
Maestra C	10.81%	50.00%	39.19%
Directora	16.00%	70.58%	54.58%
	$\bar{X} = 18.18\%$	$\bar{X} = 75.73\%$	$\bar{X} = 57.54\%$

Cuadro 6.- Resultados de los participantes
en el seminario inicial.

tar totalmente la concepción con que abordamos la tarea del programa de capacitación. Pero creemos necesario especificarla porque es parte importante del proceso de construcción personal.

Cuando se inició la tarea de diseñar el programa de capacitación se tenían en mente una serie de lineamientos cuyo verdadero significado era imposible entender en ese momento. Por ejemplo, se sabía que era necesario diseñar un programa que fuese congruente con la filosofía del COC para los niños, dejar que el maestro construyese su propio programa de aplicación y atender las necesidades individuales que surgieran de este esfuerzo, como un rasgo imprescindible de nuestra asesoría. En ese momento tenía una idea de lo que era el COC, gracias a la lectura de documentos relevantes, de las visitas al salón de demostración de High Scope y de las discusiones con el personal de esa institución, pero no sabía realmente lo que su aplicación demandaba del maestro o cómo era posible lograrla.

Lo que sucedió fue que todos estos lineamientos fueron asimilados a una concepción "conductista" del aprendizaje y la enseñanza. En realidad, durante los primeros seis meses de trabajo tratamos de imponer nuestro ritmo a la aplicación del programa, insistimos en "enseñar" al maestro a través de nuestros seminarios y demás actividades y persistimos en no ceder el control del proceso. Prueba de ello fue el diseño de la ruta crítica para aplicar las características del programa.

Afortunadamente, debido a la presión provocada en los maestros y el estrés resultante, en marzo de 1984 corregimos el rumbo. En la sesión de trabajo del 29 de marzo pedimos por primera vez que el maestro participara en el diseño de su propio programa, que evaluara el progreso alcanzado y nos hiciera saber sus necesidades.

A partir de ese momento se inició el acercamiento al desarrollo del personal que se refinó durante el segundo y tercer año de la investigación y que se describe en los próximos apartados.

Fundamentación actual del programa de desarrollo del personal.

El diseño del programa se desarrolló sobre la base de los siguientes supuestos:

- 1.- El aprendizaje profesional, el del maestro en acción, está muy influido por factores organizacionales de la escuela y del distrito escolar (McLaughlin

y Marsh, 1978). Por ello es fundamental que los esfuerzos de desarrollo sean parte integral de un proceso de renovación de la institución; no son un "proyecto aparte", son parte "del proyecto": Planteado así, el desarrollo del personal nunca termina, es una característica permanente de la institución.

- 2.- El cambio en las instituciones educativas es un proceso, no un evento. Por lo tanto, toma tiempo y se logra paulatinamente. (Hall y Loucks, 1978).

El COC es un plan de estudios que parte de una manera diferente de pensar acerca del aprendizaje y de la enseñanza, que proporciona metas y estrategias en lugar de materiales específicos para usarse en el aula y plantea serios retos para el maestro; no se aprende fácilmente, ni puede dominarse después de tomar un curso o antes de que el docente haya tenido la experiencia de aplicarlo.

En el COC, el desarrollo del maestro debe mirarse necesariamente como un proceso continuo y a largo plazo, porque demanda una reconstrucción personal.

- 3.- El proceso por el cual una innovación llega a aplicarse en una escuela, es adaptativo y heurístico. El proceso de aplicación es de adaptación mutua. Por un lado, el maestro modifica sus prácticas para adaptarse a los requerimientos de la innovación; a su vez, las propuestas de ésta se adaptan a la realidad del salón de clase y a la institución (McLaughlin y Marsh, 1978).

Precisamente este proceso de adaptación mutua es el que genera la motivación y la oportunidad para el aprendizaje del maestro cuando éste llega a entender sus necesidades de información adicional.

- 4.- El individuo debe ser el objetivo primario de las intervenciones que se diseñan para facilitar el cambio en el salón de clase (Hall y Loucks, 1978).

Para apoyar la afirmación del supuesto anterior, citaremos lo siguiente: "Evidencia sustancial ha demostrado que mientras las escuelas han adoptado varias innovaciones curriculares en las últimas dos décadas, el grado en que se usan actualmente en el salón de clase es muy limitado." (Leithwood, 1981, p. 341).

Sin duda alguna, uno de los factores puede ser que alguien haya decidido no usarlas. Los hombres siguen siendo los elementos más importantes de una organización y cualquier programa de cambio debe tenerlo en mente.

- 5.- El cambio es una experiencia muy personal; por ello, un programa que atienda y responda a las necesidades de los individuos facilitará el desarrollo del personal (Hall y Loucks, 1978).

Una manera muy importante de atender a las necesidades de los adultos, es considerar la manera en que éstos aprenden. Y aunque se reconoce la falta de una teoría psicológica de la edad adulta (Sprinthall y Thies-Sprinthall, 1983), un buen comienzo consiste en pensar que para los maestros, la tarea de aprender es más una cuestión de solución de problemas que de "transferencia de tecnologías".

Al igual que los niños, los adultos aprenden al modificar sistemas de pensamiento y acción a través de la experiencia directa y la oportunidad para la reflexión. Como adultos, valoramos la planeación de las experiencias de aprendizaje entre asesor y maestro, la ocasión para involucrarnos en experiencias significativas de representación de roles, el momento para la reflexión guiada, cuidadosa y continua. Mantenemos en alta estima la visión del adulto, como una gente capaz de decidir por sí mismo, de generar su propio aprendizaje y de evaluar sus acciones.

Sin embargo, una concepción más apropiada del aprendizaje del adulto no resuelve por sí misma el problema de la individualización. Para ello es necesario pensar en un ambiente educativo que se ajuste a las necesidades de los individuos y que pueda retroalimentarse, por ejemplo, con la información proveniente del proceso de aplicación. Parafraseando a Sprinthall y Thies-Sprinthall (1983), el problema es cumplir con el viejo lema de comenzar donde el aprendiz está y entonces generar interacciones que estimulen el desarrollo.

Dar al maestro la oportunidad de participar en el diseño de sus propias experiencias de aprendizaje y mantenernos informados del resultado de sus intentos, ha sido la manera más directa de lograr esa adaptación a las necesidades individuales.

- 6.- La capacitación para la aplicación de un modelo educativo debe ser congruente con las características del modelo que se ofrecerá a los niños. En el caso del COC, lo importante es desarrollar un programa que refleje la filosofía y los métodos que se emplean con los niños (Banet, 1979).

No puede decirse que el diseño de un sistema como éste ya está resuelto, pero se han logrado avances significativos. Por ejemplo, así como el COC

ofrece una oportunidad para el desarrollo de los niños, nos hemos preocupado de que el programa de capacitación represente también una ocasión para el crecimiento del personal involucrado. A través del análisis de las características esenciales del programa y de las demandas que su aplicación impone al maestro, establecimos un marco de referencia que guía, pero no limita o controla, el proceso personal de desarrollo. De esta manera, el maestro se convierte en el creador de su propio programa educativo y de formación; no es más un simple aplicador o receptor de las situaciones de enseñanza diseñadas por alguien más.

El apoyo al proceso de desarrollo del maestro a través de la toma de roles y la reflexión, se ha convertido en la meta fundamental del programa de capacitación; la tónica de las diversas acciones es compartir con el maestro este proceso.

- 7.- Los diseñadores o encargados del programa de desarrollo necesitan trabajar sistemáticamente, pero adaptándose (Hall y Loucks, 1978).

La adopción y aplicación de un modelo educativo como el COC implica un proceso de cambio que requiere de un complejo sistema de apoyo, que evite la tentación de caer en cualquiera de los siguientes extremos: diseñar una secuencia de actividades de aprendizaje para el grupo de maestros que asegure la realización de los objetivos de capacitación o, por el contrario, "individualizar" tanto que no pueda lograrse lo propuesto a largo plazo (Banet, 1979).

Para alcanzar este equilibrio, es necesario conjugar tres condiciones:

- a) Establecer un marco de referencia derivado del análisis de las características del COC y de los cambios exigidos en el maestro, que dé sentido y dirección a nuestras acciones, al tratar de apoyar el proceso de adaptación mutua entre el maestro y el COC.
- b) Ser conscientes de que la utilidad de este marco de referencia depende de nuestra capacidad para adaptarlo a las necesidades de los individuos.
- c) Involucrar al maestro en un compromiso personal definido por su intento de lograr las metas que se proponen.

En pocas palabras se trata de saber con precisión a dónde se quiere llegar, concertar intereses alrededor del logro de esta meta, así como respetar y apoyar ritmos, acercamientos y métodos individuales.

Descripción del programa actual de desarrollo

Los postulados descritos en la sección anterior proveen un marco de referencia respecto del programa de desarrollo del personal con el que hemos tratado de ser congruentes. Para describir este programa hablaremos de los siguientes aspectos: metas, contenido y procesos.

a) Metas.

La manera más general de definir la meta del programa de desarrollo sería decir que lo fundamental es lograr la aplicación de las características que definen al COC. En un sentido más preciso, la meta es apoyar al maestro para que logre los cambios que se requieren para aplicar el programa o todavía más preciso, establecer un ambiente que apoye este proceso de cambio personal.

De cualquier manera, es indispensable identificar las características esenciales del COC y los cambios exigidos en el maestro, para clarificar esta meta y proponer objetivos de instrucción.

Una característica que fundamenta el acercamiento educativo que se propone es una visión constructivista acerca del aprendizaje y de la enseñanza. Esta perspectiva integraría básicamente cuatro aspectos: la conceptualización del aprendizaje y la manera en que se produce, la conceptualización de la enseñanza y lo que implica, los roles del maestro y del niño en estos procesos y el conocimiento de las características de desarrollo del niño preescolar y de las experiencias clave.

De esta concepción se derivan las metas que el COC propone para el niño. Estas metas "...representan los valores básicos en los que se basan todas las acciones, actividades e interacciones". (Ransom, 1978, p. 4). El maestro debe hacer suyos estos valores.

El logro de estas metas tiene lugar en el contexto de una estructura integrada por cuatro elementos: las experiencias clave, el arreglo del salón de clases en áreas de trabajo, una rutina diaria consistente y un conjunto de estrategias básicas de enseñanza (proporcionar materiales, hacer preguntas, apoyar y ampliar los planes de los niños, la enseñanza en grupos, etc.).

La planeación de la enseñanza permite que el maestro integre estos elementos para dar sentido a lo que sucede en el salón. Como parte importante de este proceso, la observación y evaluación del niño la determina y retroalimenta.

El manejo de los elementos que componen la estructura del programa, así como la planeación de la enseñanza y la observación-evaluación del niño, exige del maestro lo que McLaughlin y Marsh (1978, p. 79) denominan claridad conceptual, "...la extensión en la cual el maestro tiene claro lo que va a hacer y entiende la fundamentación que subyace a las actividades".

Después de esta descripción general de las características y los cambios requeridos, especificaremos los objetivos concretos del programa de desarrollo:

- a) Que el maestro adquiera una visión constructivista acerca del aprendizaje y de la enseñanza; para ello es necesario que:
 - a.1 Conceptualice lo que es el aprendizaje y cómo se produce.
 - a.2 Conceptualice lo que es la enseñanza y lo que implica.
 - a.3 Identifique el rol del maestro y del niño en estos procesos.
 - a.4 Conozca las características generales del programa, la teoría de Piaget y sus implicaciones y las características de desarrollo del niño preescolar.
 - a.5 Maneje las experiencias clave.
 - a.6 Integre el conocimiento y el manejo de las diversas características.
- b) El maestro debe adquirir habilidades para arreglar su salón en áreas de trabajo, es decir:
 - b.1 Distribuir apropiadamente el espacio físico.
 - b.2 Equipar las áreas.
 - b.3 Almacenar y exhibir los materiales.
 - b.4 Concebir el arreglo del salón como una estrategia de enseñanza.
- c) El maestro debe establecer la rutina diaria, aprendiendo a:
 - c.1 Organizar el día de trabajo.
 - c.2 Conducir cada uno de los períodos de la rutina.
- d) Es indispensable que el maestro identifique el rol que debe desempeñar al interactuar con los niños y aprenda a ejecutarlo, es decir:
 - d.1 Generar oportunidades para elegir.
 - d.2 Generar oportunidades para la autosuficiencia.
 - d.3 Generar oportunidades para el aprendizaje activo, el lenguaje y la representación.
 - d.4 Manejar las estrategias básicas de enseñanza que el programa propone.
 - d.5 Manejar la disciplina dentro del salón.

- e) El maestro debe programar sistemáticamente sus actividades para ello es necesario que:
- e.1 Identifique los diversos elementos de la planeación (meta o enfoque, experiencias clave, actividades y estrategias, observaciones y evaluaciones).
 - e.2 Maneje estos elementos al planear.
- f) El maestro debe aprender a observar y evaluar el comportamiento de los niños a través de procedimientos formales e informales y usando como marco de referencia las metas del programa, las experiencias clave y las características del desarrollo del niño preescolar. Este aprendizaje incluye:
- f.1 Describir la conducta del niño.
 - f.2 Interpretar dicha descripción con base en el marco de referencia.
 - f.3 Usar estas observaciones y evaluaciones para programar la enseñanza.

En suma, la aplicación de estas características pone al maestro en una situación de resocialización (Berger y Luckmann, 1979: Lacey, 1977), que implica cambios en conceptualizaciones, actitudes, valores, habilidades, conocimientos y comportamiento.

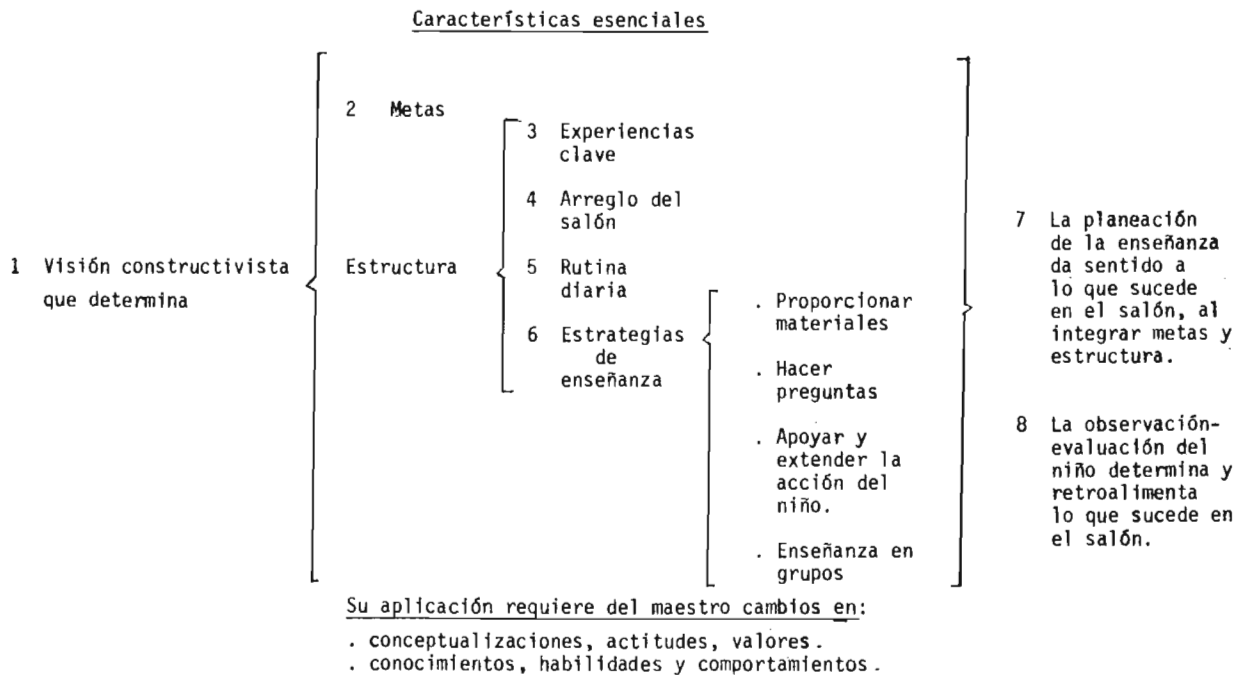
En el cuadro 7 se resume lo descrito hasta aquí.

b) Contenido

Se se considera que hablar del contenido de un programa de desarrollo significa el "...cuerpo de conocimientos, habilidades y/o actitudes que se desean introducir en el escenario educativo" (Griffin, 1983, p. 416), los contenidos específicos de nuestro programa son las características definitivas del COC y los cambios requeridos en el maestro. Ambos aspectos se integraron para formar unidades básicas de aprendizaje. Las unidades resultantes (arreglo del salón, rutina diaria, experiencias clave, evaluación de la enseñanza, estrategias de enseñanza y observación-evaluación del niño), constituyeron el marco de referencia para apoyar al maestro en el logro de la aplicación del programa.

Respecto del problema de la secuenciación de estas unidades, es importante destacar lo siguiente:

- a) El punto de partida es un conocimiento general de las características del programa. La culminación del proceso que lleva a la aplicación del COC es una visión constructivista del aprendizaje y la enseñanza.



Cuadro 7.- Representación gráfica de las características del COC y de los cambios que su aplicación exige en el maestro.

- b) El arreglo del salón en áreas de trabajo y la instauración de la rutina diaria crean una infraestructura mínima en la que puede iniciarse el proceso de aplicación del resto de las características.
- c) Hay dos unidades básicas a través de las cuales puede afectarse el aprendizaje de las demás: las experiencias clave y la planeación de la enseñanza.
- d) El aprendizaje que demanda la aplicación de las características esenciales del COC debe concebirse como un proceso gradual y a largo plazo, en el que el conocimiento que se va adquiriendo acerca de cada una de ellas, influye en el que se tiene acerca de las otras, integrándose en un todo cada vez más coherente.

Una manera de representar lo anterior sería decir que desde el inicio de la aplicación del programa se tiene ya un conocimiento de todas las características esenciales del COC, en lo que podría denominarse un primer nivel de comprensión y manejo; la experiencia con el programa y el enfoque y énfasis sucesivos en las diversas características definitorias, apoyado por las actividades del programa de desarrollo, permiten llegar a niveles más complejos de aplicación (figura 1).

- e) Para resolver el problema de la secuenciación de las unidades, proponemos considerar los siguientes momentos de capacitación:
 - e.1 Conocimiento general de las características, haciendo hincapié en el manejo de las experiencias clave y de la planeación de la enseñanza.
 - e.2 Centrar la atención en el arreglo del salón y en el establecimiento de la rutina, a la vez que se inicia la capacitación en el manejo de los elementos de la planeación.
 - e.3 Mediante la capacitación en el manejo de las experiencias clave se conoce la teoría de Piaget, sus implicaciones pedagógicas y las características del niño preescolar. Como resultado de este conocimiento se refina el manejo del arreglo del salón, de la rutina diaria y de la planeación.
 - e.4 A través de la planeación se refina el manejo de sus elementos: metas, experiencias clave, estrategias de enseñanza y observación-evaluación del niño.
 - e.5 Se reconsideran todas las características para integrarlas en un todo coherente.

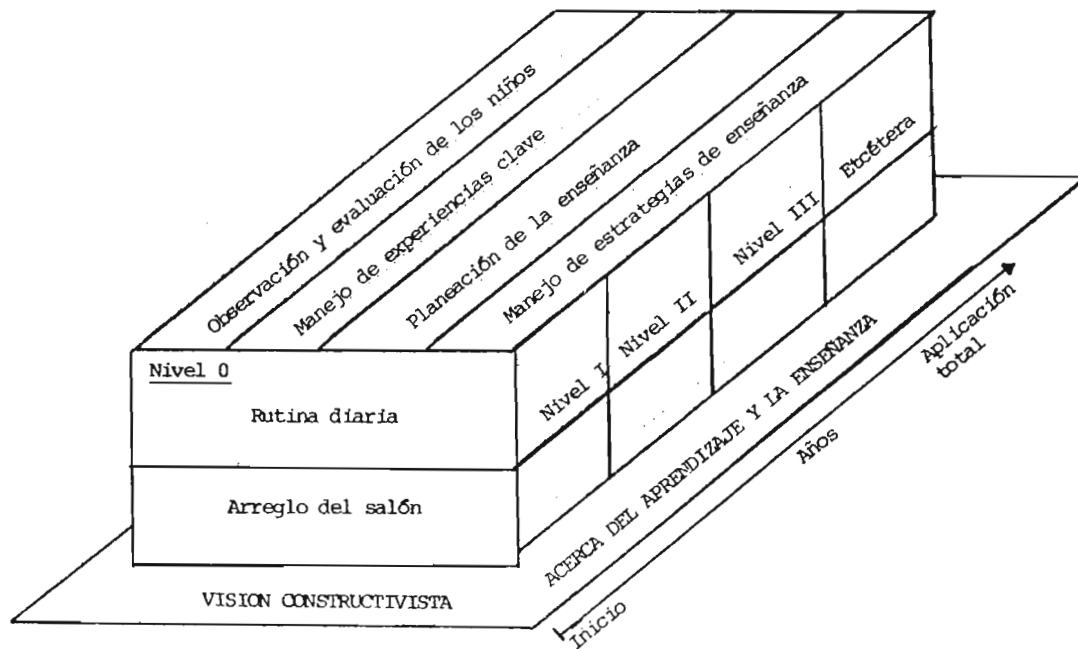


Figura 1. Representación gráfica de la interrelación y secuenciación que puede existir entre el aprendizaje de las características definitorias del COC.

c) Proceso.

Las unidades básicas de aprendizaje se desarrollaron a través de dos grandes categorías de actividades: las de capacitación propiamente dichas y las de apoyo a la capacitación. La investigación ha demostrado que estas actividades producen efectos diferentes y que cualquier buen programa de desarrollo del personal debe integrarlas (Véase, por ejemplo, McLaughlin y Marsh, 1978).

c.1 Las actividades de capacitación.

Las actividades de capacitación tienen la finalidad de establecer habilidades específicas; por ejemplo, cómo arreglar el salón de clase, definir qué son las experiencias clave, cómo observar y registrar la conducta del niño, etc. McLaughlin y Marsh (1978) señalan que estas actividades tienen efectos positivos en el porcentaje de metas logradas, en la ejecución académica y en la conducta del estudiante, aunque afectan mínimamente o no tienen efecto en el cambio del maestro y en la continuación del programa.

Sus efectos transitorios se relacionan con el hecho de que por sí mismas, no proveen las condiciones necesarias para soportar el cambio y el aprendizaje del maestro.

En nuestro proyecto, las actividades de capacitación tuvieron lugar a través de los seminarios y miniseminarios que se impartieron durante los tres años de trabajo.

En el cuadro 9 se resumen (por año lectivo) las actividades de capacitación y se indican la actividad, la duración y la temática. Como puede apreciarse, al inicio de cada año lectivo se realizó un seminario de capacitación; en el primer año, de 40 horas y en el segundo y tercer años, de 16 horas cada uno.

La temática del primer seminario de capacitación fueron las características esenciales del COC y la elaboración de los planes para iniciar su aplicación. Los temas abordados en los otros dos años se escogieron tomando en consideración las necesidades específicas de los maestros.

Durante los tres años de trabajo se programaron 28 miniseminarios con el fin de ampliar y enriquecer los conocimientos y habilidades que los seminarios de capacitación intentaban establecer. También permitieron responder a las necesidades inmediatas de conocimiento que se generaron a medida que avanzó la

Año lectivo 83-84

Actividad	Duración	Temática
1 Seminario de capacitación	40 horas	. "El Currículum con orientación cognoscitiva": características esenciales.
10 Miniseminarios	2 horas c/u	. Arreglo del salón. . Rutina diaria. . Experiencias clave. . Estrategias de enseñanza. . Grupo pequeño. . Aprendizaje activo, lenguaje y <u>re</u> presentación.

Año lectivo 84-85

Actividad	Duración	Temática
1 Seminario de capacitación	16 horas	. "La planeación de la enseñanza en el COC".
8 Miniseminarios	2 horas c/u	. Planeación anual. . Participación padres de familia. . Observación de los niños. . Acercamiento a la lecto-escritura. . Planeación de proyectos especiales. . Experiencias clave.

Año lectivo 85-86

Actividad	Duración	Temática
1 Seminario de capacitación	16 horas	. Se hizo una integración de cuatro aspectos: 1) Observación y evaluación del <u>ni</u> ño en el COC. 2) Papel de los contenidos dentro del programa. 3) Manejo del grupo pequeño. 4) Participación de los padres de familia.
10 Miniseminarios	2 horas c/u	. Análisis de la pauta de observación . Contenidos dentro del COC . Elaboración del programa para la participación de los padres de <u>fami</u> lia: a) Características esenciales del COC. b) Experiencias clave. c) Aprendizaje activo. d) Lenguaje. . Análisis individual del video tomado a cada uno de los maestros. . Discusión del perfil de necesidades <u>re</u> sultante de la observación del video.

Cuadro 9. Descripción general de las actividades de capacitación realizadas durante los 3 años del proyecto.

aplicación del programa. Por ello se trataron una gran diversidad de temas e incluso se repitieron algunos (cuadro 9).

El diseño de los seminarios y miniseminarios se apegó al modelo propuesto por Diamandstone (1980) para programar, conducir y evaluar talleres que intenten modificar la conducta del maestro (cuadro 10).

Tomando como base este modelo de aprendizaje y considerando las actividades que se sugieren para los estadios, diseñamos un formato para la planeación y conducción de los seminarios y miniseminarios que contempló los siguientes pasos:

- Planeación basada en la evaluación de necesidades. A través de la interacción cotidiana con el maestro y de las observaciones realizadas en el salón, se identificaron los intereses y las necesidades de los maestros que dieron forma al contenido de los seminarios.
- Concertación de objetivos. Comúnmente, al inicio de cada sesión se presentaba la agenda a cubrir e inmediatamente se preguntaba qué aspectos concretos de esta temática representaban problemas para los maestros, en dónde había necesidad de enriquecer la información o qué otras preocupaciones podían agregarse. Esta breve interacción permitía problematizar el contenido propuesto y concertar los objetivos personales a lograr.
- Presentación y discusión de las ideas centrales. Siempre existió la preocupación de que esta presentación involucrara activamente a los participantes, utilizando la lectura previa de un documento, la exposición de los puntos fundamentales de un tema, la presentación de un audiovisual, el análisis de una experiencia u observación personal específica, etcétera.
- Oportunidad para la práctica y la aplicación. Los ejercicios, el juego de roles y la discusión en grupo para solucionar problemas o tomar decisiones, fueron algunas de las experiencias que se utilizaron para practicar y aplicar las habilidades.
- La planeación del seguimiento. El seminario concluía cuando maestros y asesores formulaban conjuntamente los planes específicos de acción a seguir.

Para realizar las actividades de capacitación se contó con un buen número de apoyos impresos y audiovisuales; en el apéndice 1 se describen los materiales básicos que se emplearon. Es importante señalar que en el caso de las referencias en inglés, hubo necesidad de hacer traducciones o resúmenes para los maestros; en cuanto a los audiovisuales, el Departamento de audiovisi

Marco de trabajo para el taller

Estadios en el proceso de aprendizaje

Actividades

Antes del taller

Creando motivación.

"Nuestro programa para los niños puede mejorarse en ciertas formas y este taller va a ocuparse de estos aspectos."

"Estoy listo para pensar en el tópicico del taller."

Evaluación de necesidades:

- . Identifique necesidades e intereses de los participantes
- . Desarrolle los objetivos del taller.

En el taller

Creando motivación y superando las barreras para aprender.

"Me siento agusto en este taller. No tengo miedo de hablar o de compartir mis ideas. Deseo oír acerca del tópicico del taller."

Apertura del taller:

Rompimiento del hielo, introducción del problema o necesidad.

Planeación mutua de la experiencia de aprendizaje.

"Entiendo y estoy de acuerdo con la agenda; he formulado objetivos personales."

Acuerdo en objetivos:

- . Revisar los objetivos y la agenda.
- . Clarificar procedimientos y expectativas.
- . Desarrollo personal de los objetivos de aprendizaje.

Entendiendo la teoría

"Entiendo y acepto los principios y conceptos del desarrollo del niño presentados."

Presentación de las ideas centrales:

Audiovisuales, lecturas, explicaciones, etc.

Entiendo el cómo

"Entiendo por qué se recomiendan estas técnicas, estrategias o materiales."

Discusión:

Los participantes relacionan las ideas del taller con sus experiencias y escenarios.

Desarrollo de habilidades

"Tengo confianza, puedo usar las técnicas, estrategias o materiales porque las he practicado."

Práctica/aplicación

Simulación, juego de roles, solución de problemas, toma de decisiones, ejercicios.

Planeación para el seguimiento
"Esto es lo que haré al regresar al salón."

Planeación mutua de experiencias de aprendizaje
"Mi retroalimentación ayudará a mejorar talleres futuros."

Planeación para el seguimiento
Los participantes formulan un curso definitivo de acción.

Evaluación:
Se evalúa el diseño del taller y/o el "aprendizaje".

Después del taller

El cambio de conducta en el trabajo

"Estoy recibiendo apoyo y retroalimentación de los asesores."

Creando motivación

"Hay algunas otras áreas en las que me gustaría trabajar."

Seguimiento del taller y evaluación posterior

- . Dar retroalimentación.
- . Identificar necesidades de capacitación adicionales.

Cuadro 8.- Estadios en el proceso de aprendizaje y actividades correspondientes en el taller, propuestas por Diamondstone (1980, pág. 12).

suales de la Facultad de Psicología de la UNAM, realizó las adaptaciones y doblajes al español. También cabe aclarar que la referencia básica fue Niños Pequeños en Acción (Hohmann y cols., 1984), libro que puede considerarse como un manual de capacitación para el maestro.

c.2 Las actividades de soporte a la capacitación.

Estas actividades tienen el propósito de promover la asimilación de las habilidades y de la información que se proporcionan en las sesiones de capacitación.

A diferencia de las estrategias más comunes en nuestro medio, en el COC se considera que la mayor parte del aprendizaje y el cambio en el maestro ocurre en el salón de clase, como producto de la interacción y retroalimentación de un asesor que observa su desempeño, y no como resultado de los cursos o seminarios que se imparten fuera del salón.

Es importante recordar que la "...aplicación [de un programa]" es un proceso de adaptación mutua, en el que los maestros modifican sus prácticas para adaptarlas a los requerimientos del proyecto y las tecnologías de éste se adaptan a las realidades cotidianas del salón de clase..." (McLaughlin y Marsh, 1978, p. 77), porque las actividades de apoyo a la capacitación son precisamente las que proporcionan al maestro las condiciones que necesita para hacer estas modificaciones.

Además, son necesarias para conservar las ganancias de las sesiones de capacitación; a través de ellas puede lograrse la individualización, atendiendo a los tiempos personales y a las modificaciones de contenido; ayudan al maestro a entender y aplicar estrategias complejas en formas únicas; promueven la claridad conceptual. Quizá todo esto contribuye al efecto que tienen sobre el cambio en el maestro y la continuación de los proyectos (McLaughlin y Marsh, 1978).

En nuestro programa, las actividades de soporte a la capacitación se llevaron a cabo a través de:

1.- La observación periódica del trabajo del maestro en el salón de clases.

Esta actividad constituye la base de la interacción con el maestro. Permite recabar y compartir información con el docente acerca de sus aciertos, sus problemas, sus dudas, el grado de aplicación logrado, etc. Son precisamente estos datos los que permiten planear y conducir actividades posteriores.

Como norma, las observaciones del equipo asesor tienen lugar una o dos veces por mes o cuando el maestro lo solicita.

Para realizar estas observaciones, el asesor cuenta con un marco de referencia constituido por las listas de verificación que se describirán en el capítulo de evaluación. Estas listas señalan dimensiones a evaluar dentro de cada característica (véase apéndice 3) y además cada dimensión tiene un conjunto de indicadores cuya presencia puede observarse (véase apéndice 4).

Al observar el comportamiento del maestro en el salón de clase, las listas de verificación se utilizan con propósitos formativos, es decir, para detectar necesidades que la capacitación debe cubrir con el fin de apoyar al maestro en el logro de un mayor grado de aplicación. Por ejemplo, si debe observarse el desempeño del maestro dentro del período de planeación de la rutina, la lista de verificación correspondiente proporciona seis indicadores de comportamiento; la ausencia o presencia de éstos genera una imagen de la manera como el maestro conduce el período. Esta información permite enfocar las acciones de capacitación: el maestro X no está ayudando a los niños a ampliar sus planes cuando es necesario, se requiere discutir con él maneras concretas a través de las cuales puede lograrse esta ampliación o concertar una cita para que el asesor modele la conducción del período y específicamente este aspecto.

Ya otros investigadores han comprobado los beneficios de generar y evaluar un programa de capacitación con base en los datos de aplicación (véase por ejemplo Wang y Gennari, 1983).

2.- La reunión semanal de planeación con el maestro.

A través de esta reunión, el maestro contaba con una audiencia para analizar y dar solución a los problemas cotidianos que enfrentaba al aplicar el programa.

Esta sesión se llevaba a cabo semanalmente con cada uno de los maestros y tenía una duración aproximada de 45 minutos. El tema central de la discusión eran los planes específicos de la maestra para la semana; sin embargo, la interacción permitía además aclarar conceptos, discutir estrategias, recoger datos, comunicar preocupaciones, compartir experiencias, analizar problemas específicos de los niños, etc. En suma, la ocasión generaba oportunidades para apoyar al maestro en su proceso de aprendizaje y aplicación; es por ello que se

conceptualizó como una actividad de soporte a la capacitación.

El rol que el asesor desempeñaba en estas reuniones bien puede definirse en términos de lo que se conoce como supervisión clínica (Krajewski, 1982), "...ya que ésta se centra en el mejoramiento de la instrucción del maestro en el salón de clases. El dominio clínico es la interacción entre un maestro o equipo de maestros y estudiantes específicos, como grupo o individuos. La supervisión clínica puede entonces definirse como el fundamento y la práctica diseñada para mejorar la ejecución del maestro en el salón de clases. Toma sus datos principales de los eventos que suceden en el salón de clases; el análisis de estos datos y la relación entre maestro y asesor forman la base del programa, los procedimientos y las estrategias diseñadas para mejorar el aprendizaje del estudiante, mejorando la conducta del maestro en el salón de clases" (Cogan, 1973, citado en Krajewski, 1982, p. 39).

En esta sesión y al realizar las observaciones, uno de los retos a superar para el equipo asesor radicó en ser percibido como una fuente de recursos para el profesor y no como un "supervisor" que viene a verificar qué tan bien o mal se está haciendo. Para lograr esto trató de mantenerse una actitud de valorar lo que el maestro propone y concebirlo como una persona capaz de generar sus propias soluciones; se comparte con él el proceso de decisión y se evitan las actitudes autoritarias, se reconoce que algunas veces el equipo asesor no tiene respuesta para una situación y, por lo tanto, el maestro tiene que arriesgarse a buscarla mediante el ensayo y el error. Esta última actitud fue de suma importancia porque el equipo asesor no había tenido la experiencia de enseñar haciendo uso del COC.

3.- La reunión mensual del equipo de trabajo.

En esta reunión, maestros y equipo asesor analizaban conjuntamente las acciones generales del programa y compartían la experiencia mutua obtenida en la aplicación. Además, como parte de la reunión, se conducía un miniseminario, que como ya lo dijimos tenía la finalidad de responder a las necesidades de conocimiento que el maestro experimentaba como producto del proceso gradual de aplicación en el que estaba inmerso.

Para que estas reuniones pudieran realizarse una vez al mes, de 9:00 a 12:00 A.M., la inspección de la escuela autorizaba la suspensión de actividades de ese día en los grupos en los que se aplicaba el COC.

Estas reuniones suministraron un excelente foro para la interacción en

tre los maestros, así como para la planeación y coordinación de todas las actividades del proyecto.

Nuevamente, el maestro encontró en esta reunión una condición de apoyo a sus necesidades de conocimiento y afectivas, una oportunidad para reflexionar acerca de lo que estaba sucediendo y para aprender de la experiencia de los de más.

4.- El uso del video.

En noviembre y diciembre de 1985 el grupo de trabajo tuvo la oportunidad de grabar dos sesiones de trabajo de cada una de las maestras. Y aunque la finalidad de la grabación era otra, estos audiovisuales se utilizaron como instrumentos de apoyo a la capacitación. Entonces se decidió proponer a las maestras su análisis, actividad que se llevó a cabo durante tres viernes consecutivos en febrero de 1986. El procedimiento que se utilizó en cada una de las sesiones fue el siguiente:

- 1.- La maestra decidía cuál de las dos sesiones grabadas quería que se analizara.
- 2.- Se veía un período de la rutina y al terminar éste, teniendo como marco de referencia las listas de verificación que se describieron en el capítulo de evaluación, las maestras y los asesores comentaban sus observaciones. Esta rutina se repetía con cada uno de los períodos grabados.
- 3.- Como una forma de integrar estos comentarios, se programó una entrevista individual con cada una de las maestras al término de estas sesiones. En dicha entrevista se sacó un perfil de necesidades y se propusieron planes concretos de acción.

La experiencia en conjunto fue muy satisfactoria, pues como Diamondstone (1980) señala "... a menudo la autoevaluación del maestro después de ver el audiovisual, causa un cambio más rápido que una secuencia de enseñanza o las observaciones por escrito de un asesor" (pág. 21).

En suma, las actividades del programa de capacitación incluyeron seminarios y miniseminarios, observación y retroalimentación del desempeño del maes--tro, reuniones de trabajo con él y uso del video.

CAPITULO 3: EVALUACION DEL PROGRAMA DE DESARROLLO

Uno de los aspectos más controversiales y no resueltos referente a los programas de desarrollo para el personal docente, radica en la evaluación de estos esfuerzos (Fox, 1981; Griffin, 1978 y 1983). Los autores se concretan a describir una serie de lineamientos a través de los cuales puede buscarse una solución al problema.

Por ejemplo, Fox (1981), defiende y propone la necesidad de considerar los propósitos de un programa de desarrollo como rasgos contextuales, - de tal forma que los objetivos propuestos creen contextos únicos que determinen diferencialmente el proceso de evaluación.

Dicho autor señala que en los programas de capacitación pueden distinguirse tres diferentes metas:

- a) El programa pretende estimular el desarrollo profesional del maestro.
- b) El programa pretende mejorar la práctica escolar.
- c) El programa pretende aplicar políticas sociales.

Al elegir una de estas metas, cada uno de los programas se enfocó hacia aspectos diferentes (el educador, el sistema escolar y la política social) y busca apoyo en diversos teorías (desarrollo del educador, desarrollo organizacional y cambio institucional, reforma social, etcétera).

Por otra parte, no es raro que una combinación de propósitos dé lugar a contextos complejos; por ejemplo, un programa puede seleccionar la estimulación del desarrollo profesional, a la vez que se mejoran aspectos concretos de la práctica.

En suma, una parte significativa del contexto de un programa se - - crea mediante las razones que se postulan para realizarlo. Y lo relevante de este contexto es que nos permite abordar la evaluación de una manera diferente, dependiendo de las metas establecidas.

Fox (1981) opina que la evaluación de un programa de capacitación "... no es esencial cuando el propósito es mejorar la práctica educativa. Lo que es esencial es evaluar la práctica escolar y la relación de estos cambios con el programa" (p.39).

No obstante, éste no es el caso cuando se habla de las actividades de capacitación dirigidas al desarrollo profesional, en que la evaluación

es una parte esencial del proceso instruccional. De hecho, puede estar integrada al programa de tal manera que puede decirse que la investigación y el análisis reflexivo son el currículum. "Ciertamente, la evaluación es menos solemne y más personal", termina diciendo Fox (1981, p.39).

Al evaluar programas que intentan aplicar políticas, nuevamente la evaluación del programa no es esencial, lo es la investigación de la política social y su aplicación.

El uso del propósito como contexto para la evaluación de un programa de desarrollo del personal lleva a ubicar nuestro esfuerzo de capacitación en el COC, dentro de las pretensiones para mejorar las prácticas educativas. Sin embargo, los datos que analizaremos posteriormente nos hacen pensar que las condiciones en que se desarrolló este propósito dieron lugar a una meta no propuesta explícitamente, a saber, la estimulación del desarrollo profesional del maestro. Más aún, "... implícitamente, y a veces explícitamente, en la literatura se sugiere una compatibilidad causa-efecto entre ambos tipos de metas" (Griffin, 1978, p.48).

Sin embargo, el problema de la evaluación apenas se toca al clarificar el propósito del programa; falta todavía determinar la manera de evaluarlo. Otra vez, la literatura sólo aporta guías generales.

Griffin (1978) señala enfáticamente que el problema de la evaluación de un programa de desarrollo no puede reducirse a la toma de alguna medida sumativa. Es un problema complejo cuya solución debe analizarse tomando en cuenta las siguientes consideraciones:

a) La evaluación debe ser un proceso continuo. Una medida final no revela usualmente qué aspectos del programa fueron más efectivos, qué incidentes críticos se relacionaron con las percepciones finales, qué modelos de operación se alteraron con el tiempo y por qué, etc. En otras palabras, se postula que la evaluación formativa es una parte importante del proceso.

b) La evaluación debe enriquecerse tomando en cuenta múltiples fuentes. Al evaluar el programa, la tendencia ha sido considerar sólo a los llamados "sujetos", sin caer en la cuenta de que otras personas dentro de la escuela puedan estar involucradas y/o afectadas por las actividades de capacitación.

c) La evaluación debe apoyarse en datos cuantitativos y cualitativos. Los datos cuantitativos son útiles porque hablan de un evento o serie de

eventos de una manera sumaria. Pero es necesario considerar que estos datos tienen que enriquecerse con métodos cualitativos que aporten información descriptiva para explicar la conclusión a la que se llega.

d) Las expectativas de evaluación y los procedimientos deben ser explícitos y públicos. A algunas personas la palabra evaluación les causa temor, debido a que estamos acostumbrados a considerar que la persona es la que falla, no el contexto en el que se desarrolla.

Mantener un canal abierto a la comunicación respecto del proceso de la evaluación puede generar un cambio de actitudes. En el caso de la evaluación de un programa de capacitación, los participantes deben entender que el programa es el que está a prueba, no los maestros que intervienen en él.

e) La evaluación debe tomar en cuenta el tiempo y la energía de los participantes. Inevitablemente, la participación en un programa de desarrollo impone al maestro una carga adicional a su ya atareada rutina. Por ello es conveniente sacar el máximo provecho del tiempo y la energía que los maestros aportan para las actividades de evaluación.

f) La evaluación debe centrarse en todos los niveles de la organización, porque el contexto en el que se desarrolla el programa de capacitación afecta su éxito. Se sabe que ciertos fenómenos institucionales, estructurales e ideológicos son necesarios para lograr las metas de un programa de capacitación (véase cuadro 10).

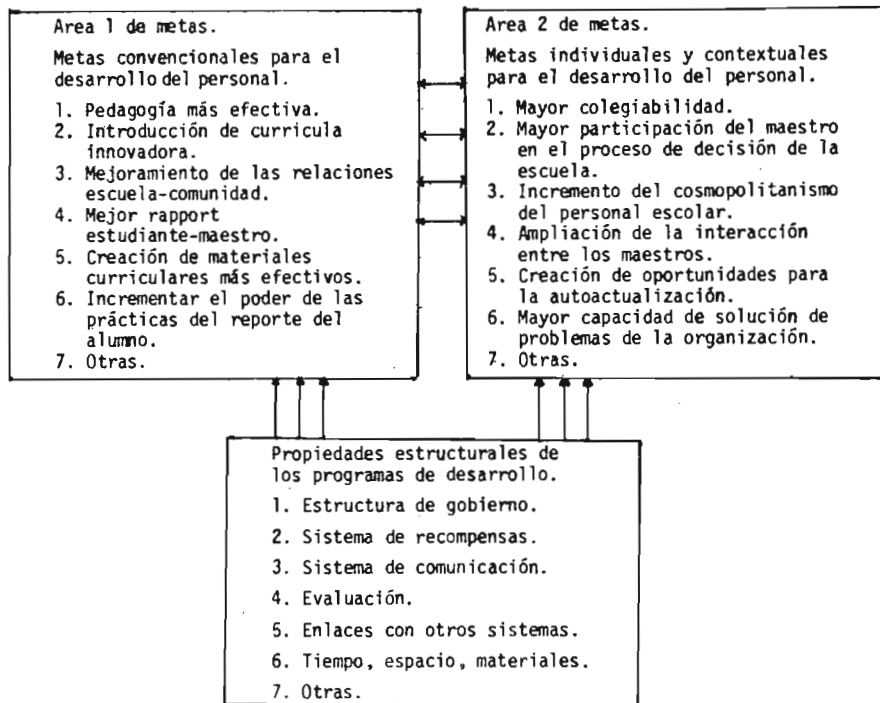
La evaluación debe considerar al individuo, pero también debe ver al programa dentro de un contexto institucional y a través del tiempo.

Con los lineamientos del trabajo de Fox (1981) y Griffin (1978) expuestos en los párrafos anteriores, se diseñó la evaluación del programa de desarrollo.

Las preguntas que se plantearon en la evaluación.

La meta general del programa de capacitación era apoyar al maestro en el logro de la aplicación de las características que definen al COC; las dos preguntas fundamentales que de acuerdo a Fox (1978) deben abordarse en la evaluación, son las siguientes:

a) ¿El maestro logró aplicar las características esenciales del programa?, es decir, ¿posee una visión constructivista acerca del aprendizaje y la enseñanza?, ¿conoce las características generales del programa?, ¿arregló



Cuadro 10. Descripción de las dos áreas de metas para el desarrollo del personal y de las propiedades estructurales que contribuyen a su logro, según Griffin (1978, p.130).

su salón en áreas de trabajo?, ¿estableció los periodos típicos de la rutina?, ¿mantuvo una interacción apropiada con los niños?, ¿planeó sus actividades cotidianamente?, observó y evaluó el comportamiento de los niños?.

b) ¿Qué relación puede establecerse entre las actividades de capacitación y los cambios logrados?, es decir, ¿qué factores explicarían lo alcanzado?

Además de estas dos preguntas básicas, decidí plantear tres más, con la finalidad de esclarecer la naturaleza de la experiencia de capacitación que se había vivido. Dichas preguntas fueron:

c) ¿Qué cambios reporta el maestro como resultado del programa de capacitación?, ¿cuáles perciben la directora e inspectora del Jardín?

d) ¿Qué percepción tienen el maestro, la directora y la inspectora acerca del programa de capacitación?

e) ¿Qué grado de satisfacción logró el programa en los maestros, la directora y la inspectora del plantel?

Con estos planteamientos en mente, procedí a elaborar los instrumentos que permitieron obtener los datos que darían respuesta a dichas preguntas.

Los instrumentos de evaluación.

La evaluación sumativa del programa de desarrollo se llevó a cabo mediante la aplicación de dos instrumentos:

a) La batería de instrumentos para medir el grado de aplicación logrado en el COC.

b) Las entrevistas para el maestro, la directora y la inspectora del Jardín.

Al plantear la evaluación sumativa del programa de desarrollo a través del grado de aplicación logrado con el COC, nos enfrentamos con dos problemas, como lo señalan acertadamente Lyons Morris y Taylor Fitz-Gibbon (1978) en su obra: en primer lugar, identificar y descubrir las características esenciales que definen el acercamiento educativo y después decidir qué datos serían necesarios para delinear la presencia de cada uno de estos componentes.

Esta labor fue compleja porque High Scope no tiene una respuesta directa para estos aspectos, de manera que hubo que abstraer las características de varias fuentes y de nuestras propias experiencias con la aplicación del programa. Como dicen los autores mencionados, muchas veces el evaluador descubre

que su primera tarea es clarificar el plan del programa.

Por lo que respecta a la existencia de instrumentos para medir el grado de aplicación logrado, High Scope diseñó el Minimal Preschool Teacher Training Profile (1978a) (véase muestra del perfil en el apéndice No.2). Sin embargo al revisarlo, encontramos una serie de deficiencias que vale la pena comentar. Por ejemplo, contempla una definición poco clara de las características definitivas del COC, de manera que el perfil evalúa los aspectos más generales de la estructura del programa, sin destacar realmente la naturaleza de la interacción que se da en el salón, lo cual, a juicio del autor, es uno de los aspectos centrales a considerar al medir la aplicación de este programa. El perfil se centra en la pregunta ¿qué hace el maestro? y no en ¿cómo lo hace?

Además, este instrumento prácticamente no contempla la planeación de la enseñanza y la observación de los niños, así como otras características esenciales. El perfil también presenta algunos problemas de calificación y confiabilidad.

Por otra parte, no existe una diferencia entre el uso del instrumento con propósitos formativos y con fines sumativos. Lyons Morris y Taylor Fitz-Gibbon (1978) hablan de la documentación de un programa cuando la descripción de su aplicación se usa como evaluación sumativa y del monitoreo del programa cuando la medición de la aplicación tiene fines formativos.

Ante este panorama, decidimos elaborar y probar una batería de instrumentos para medir el grado de aplicación logrado en el COC, cuyos datos pudiesen utilizarse con carácter formativo o sumativo. Para ello procedimos a identificar las características esenciales y las dimensiones a evaluar. Con estos datos se construyeron cinco listas de verificación y una prueba de conocimientos de las características del COC. En el apéndice 3 se hace una descripción completa de la batería, señalando el instrumento, la característica y las dimensiones evaluadas, el número de ítems por dimensión y su uso formativo y/o sumativo.

Los ítems de las listas de verificación se seleccionaron de la revisión que se hizo del Perfil de capacitación del adulto (1978b), del Minimal Preschool Teacher Training Profile (1978a) y de las "Listas de verificación del plan de estudios" que se describen en el apéndice 2 del libro Niños pequeños en acción (Hohmann y cols., 1984). Algunos fueron el resultado de nuestras observaciones en el salón de clase.

El equipo asesor elaboró la prueba de conocimientos.

a) Lista de verificación para el arreglo del salón de clases.

Mediante 48 indicadores, este instrumento pretende evaluar la distribución del espacio, el equipamiento de las áreas en general y el almacenamiento y la exhibición de los materiales (apéndice 4).

b) Lista de verificación para el establecimiento de la rutina diaria.

Esta lista evalúa dos dimensiones: la estructura a través de la cual se organiza el día de trabajo y las tareas que el maestro realiza en cada uno de los periodos (apéndice 4).

La interacción que el maestro establece con los niños a lo largo de la rutina se evalúa con mayor detalle en la lista que se describirá en el siguiente apartado.

c) Lista de verificación para la observación de la interacción del maestro.

Los datos que se obtienen con esta lista complementan y enriquecen la información que aporta la lista anterior, al analizar en mayor detalle la interacción que el maestro establece con los niños.

Deben observarse las siguientes dimensiones:

- 1) Oportunidades para elegir
- 2) Oportunidades para la autosuficiencia
- 3) Oportunidades para el aprendizaje activo, el lenguaje y la representación.
- 4) Manejo de las estrategias de enseñanza
- 5) Manejo de la disciplina

El comportamiento del maestro se observa durante el periodo de trabajo, pues es en éste en el cual se manifiestan más claramente las dimensiones seleccionadas; pero si se considera necesario, puede observarse también el grupo pequeño.

Con el fin de detectar mejor las cualidades de la interacción del maestro se proponen procedimientos y criterios diferentes de los que se usan en el resto de las listas (apéndice 4).

d) Lista de verificación para la planeación de la enseñanza.

Esta lista se diseñó con el propósito de indagar si los maestros programaban sus actividades y cuáles eran las características de su planeación. Para obtener los datos que se piden en los 14 ítems de la lista, es

necesario elegir al azar una de las cuatro últimas semanas de trabajo y revisar los planes de la maestra o cualquier otro documento que contenga la información requerida.

e) Lista de verificación para evaluar las observaciones de los niños reportadas por el maestro.

Tres preguntas motivaron la elaboración de esta lista: ¿el maestro registra las observaciones que hace de los niños?, ¿qué características tienen estas observaciones?, ¿utiliza el maestro las observaciones para planear la enseñanza?

De manera similar a la lista anterior, para obtener los datos se revisan las observaciones que la maestra haya registrado en los planes diarios durante una de las cuatro últimas semanas de trabajo. La información también puede complementarse con cualquier otro documento en donde se hayan registrado observaciones.

f) Prueba de conocimientos acerca de los aspectos generales del COC.

Mediante 35 ítems esta prueba evalúa el conocimiento que el maestro posee acerca de las características esenciales del COC. La información proporcionada por este instrumento puede complementarse con las respuestas que los maestros dan a los primeros ocho ítems de su entrevista.

La prueba fue diseñada de tal manera que las preguntas demandan respuestas, de acuerdo con la taxonomía de Bloom (1975), al nivel de conocimiento (15 ítems), comprensión (16 ítems) y aplicación (4 ítems). Las respuestas del primer nivel se califican con un punto, las del segundo con tres y las del tercero con cinco, totalizando 101 puntos a ganar. La aplicación de la prueba requirió un promedio de dos horas y media. Es importante señalar que las maestras reportaron que no estaban acostumbradas a hacer este tipo de pruebas, y que su experiencia era mínima con los ítems de comprensión y aplicación.

En el apéndice 4 se encuentra la descripción completa de los instrumentos. Vale la pena hacer notar en los instructivos la diferenciación que se hace del uso de las listas de verificación para propósitos formativos y sumativos.

Respecto del uso de las listas de verificación en el proceso de evaluación formativa, conviene destacar que de ninguna manera se intenta resumir todo un desarrollo en un porcentaje de aplicación. La definición --

de las características esenciales, las dimensiones propuestas y los ítems específicos, sólo son un marco de referencia para guiar nuestras acciones. Desde la perspectiva de un programa de capacitación de "marco abierto" no sólo es importante saber si se están aplicando o no las características del programa, sino entender el proceso; la manera en que programa y maestro se "adaptan mutuamente". Por esta razón, insistimos en utilizar los instrumentos en la evaluación formativa con una visión cualitativa, más que cuantitativa.

El resumen de las necesidades de capacitación que proponemos, intenta comunicar esta visión: no importa obtener un porcentaje, sino determinar el momento de la aplicación que se está experimentando.

Además de los datos del grado de aplicación logrado con el COC, la evaluación sumativa del programa de desarrollo se complementó con entrevistas al maestro, a la directora y a la inspectora del Jardín.

g) Entrevista al maestro.

Acorde con lo planteado por Griffin (1978) en el sentido de que la evaluación debe enriquecerse tomando en cuenta fuentes múltiples, decidimos recopilar otros datos a través de las entrevistas que diseñamos.

La entrevista con el maestro tenía la finalidad de evaluar tres aspectos, la comprensión que éste había logrado de algunas de las características esenciales del programa, la percepción que tenía acerca de los cambios que había sufrido como resultado del programa de capacitación y, finalmente, el grado de satisfacción logrado con el programa de capacitación (apéndice 3). La entrevista para el maestro está integrada por 15 preguntas, cuyas respuestas se graban y analizan posteriormente en términos de su contenido esencial (apéndice 4).

h) Entrevistas a la directora e inspectora del plantel,

Siguiendo la sugerencia de Griffin (1978) respecto de la necesidad de evaluar todos los niveles de organización y asumiendo que los cambios del maestro tienen algún efecto en otras personas dentro del sistema ---particularmente en aquéllas con las que trabajan de cerca---, esta entrevista pretende recabar información respecto de la percepción que tienen la directora e inspectora del Jardín, de los cambios habidos en el maestro como producto de la capacitación recibida, así como medir el grado de satisfacción logrado con el sistema de capacitación (apéndice 3).



Para ello se utilizaron como base las siete últimas preguntas de la entrevista para el maestro.

El procedimiento para aplicar y calificar estas entrevistas puede consultarse en el apéndice 4.

El proceso de obtención de datos puede resumirse de la siguiente manera:

a) En noviembre de 1985 se grabaron dos sesiones de trabajo de las maestras A, B y C, que se usarían para poder medir el desempeño del maestro en la rutina y su interacción con los niños.

b) Durante febrero de 1986 se pilotearon y refinaron las listas de verificación.

c) En marzo de 1986 se evaluó el grado de aplicación logrado, haciendo uso de todos los instrumentos de la batería y se realizó la entrevista con el maestro. Para las listas de verificación referentes a la rutina diaria y a la interacción del maestro se usaron los audiovisuales grabados durante noviembre y mayo. Para la planeación de la enseñanza y el registro de las observaciones se analizaron los planes diarios de una de las semanas de mayo de 1986 para las maestras A, B y D y de noviembre de 1985 para la maestra C.

d) El 11 de mayo de 1986 se grabó una sesión de trabajo de la maestra que había ingresado recientemente al programa. Sin embargo, por problemas con la grabadora, no fue posible filmar toda la rutina y por ello no hay datos respecto de su desempeño en el círculo. Tampoco existen datos del arreglo del salón de clases y la estructura de la rutina, puesto que la maestra saliente ya había instalado estas características.

e) Dos observadores obtuvieron los datos de las listas de verificación, de manera que fue posible determinar índices de confiabilidad para ellos, usando la fórmula de acuerdos sobre acuerdos más desacuerdos.

f) Las entrevistas para la directora e inspectora del plantel estaban programadas para el mes de mayo, pero tuvieron que realizarse hasta junio de 1986, debido a los compromisos administrativos que tuvieron que afrontar.

g) La prueba de conocimientos y la entrevista para la maestra que abandonó el programa se llevaron a cabo durante febrero. Asimismo, la entrevista para la maestra de recién ingreso se dividió en dos partes: los ítems 1 a 8 se aplicaron en mayo y los restantes en junio, debido a la naturaleza de lo que se preguntaba.

De la descripción anterior, puede concluirse que los datos que se reportarán se obtuvieron durante el periodo de noviembre de 1985 a junio de 1986; específicamente, puede hablarse de tres momentos:

- 1) Rutina diaria e interacción del maestro, noviembre de 1985 (maestros A, B y C).
- 2) Arreglo del salón de clase, planeación de la enseñanza, observación de los niños, prueba de conocimientos y entrevistas para el maestro, marzo de 1986.
- 3) Entrevista para la directora e inspectora del Jardín, junio de 1986.

Resultados.*

a) Verificación de arreglo del salón de clase.

Los resultados que se presenta en la tabla 1 demuestran claramente que las tres maestras aplicaron ampliamente esta característica: 43 de los 48 indicadores estuvieron presentes en los salones de clase, es decir, se logró un grado de aplicación promedio de 90% (con índice de confiabilidad de 94% entre observadores).

Al analizar las tablas 2 y 3 es evidente que en esta característica prácticamente no hubo diferencias entre la manera en la que cada una de las maestras aplicó las tres dimensiones incluidas; esto permite afirmar que lograron establecer una infraestructura física básica en la que el programa puede tener lugar. Sólo quedaron por resolver aspectos mínimos de enriquecimiento de esa estructura; por ejemplo, los ítems 37, 39, 40 y 41 señalan la necesidad de equipar los salones con materiales que promuevan explícitamente los conceptos de tiempo en los niños.

b) Verificación del establecimiento de la rutina diaria.

Los resultados de las tablas 4, 5 y 6 indican que dos de las maestras lograron una alta aplicación de esta característica (84% y 92% respectivamente) y una de ellas, una aplicación promedio con un porcentaje de 77%. Sin embargo, aún esta maestra logró una calificación afirmativa en 41 de los 53 ítems de la lista. La confiabilidad obtenida fue de 91%.

En los datos de las tablas 5 y 6 se aprecia que las diferencias entre la ejecución de las maestras A y C y la de la maestra B, radican en la mane

*Con el fin de agilizar la lectura de este apartado, las tablas se remitieron al apéndice 5.

ra como se desempeñan en dos de los periodos de la rutina: el de trabajo y el de grupo pequeño. Ciertamente es durante estos dos periodos que el maestro refleja de una manera más evidente su manejo del acercamiento.

Por lo que respecta a la estructura del día de trabajo y al manejo del resto de los periodos, prácticamente no hubo diferencias entre las ejecuciones de las maestras.

De entre todos los ítems sobresalen aquellos en que las maestras obtuvieron respuestas negativas, el 12 y 34 (conduce el periodo en una variedad de formas), el 20 (hace que un niño muestre su trabajo a otro), el 23 (ayuda a los niños a relacionar su trabajo con el de alguien más) y en especial las de los ítems 39 (propicia que los niños hablen entre sí) y 24 (ayuda a los niños a representar lo que hicieron). Respecto de los ítems 12 y 34, es importante señalar que la razón maestro/alumnos, que en este caso fue de uno a 25 en promedio, impide que los periodos de planeación y recuerdo puedan conducirse de maneras muy variadas.

Las respuestas a los ítems 20, 23 y 39 indican una tendencia a considerar (exceptuando al maestro C), que la promoción deliberada de la interacción entre los niños, está fuera de foco. Se sabe que esta interacción se da naturalmente en una rutina como la que el currículum propone, pero es importante que el maestro se percate de la necesidad de centrarse en estas interacciones, sobre todo si se consideran las metas que el programa postula.

Con el ítem 24 sucede algo similar a lo expuesto en el párrafo anterior, es decir, que el programa genera naturalmente oportunidades para la representación, pero se requiere también que los maestros las promuevan explícitamente.

c) Verificación de la interacción del maestro.

Los resultados de las tablas 7 y 8 muestran una vez más que dos de las tres maestras lograron una alta aplicación de esta característica y la otra, una aplicación promedio. No obstante, existen claras diferencias entre los porcentajes logrados: entre las maestras A y C de ocho unidades (83 y 91% respectivamente); entre las maestras A y B de 12 puntos (83 y 71%) y entre la maestra C y B (91 y 71) de 20 puntos. En este caso, el índice promedio de confiabilidad fue de 84%.

Respecto de la maestra D se encontró un porcentaje de aplicación de 43%, con un índice de confiabilidad de 87%, lo cual indica una baja aplicación. No obstante, creemos que dado el poco tiempo que esta maestra tenía en el programa cuando se grabó el audiovisual, este porcentaje representa un gran logro, que puede relacionarse con la oportunidad que tuvo de observar en acción a la maestra.

Al revisar la tabla 9 se hace evidente que las diferencias entre las maestras se deben más a la calidad de su interacción, que a la simple presencia o ausencia de los indicadores, por ejemplo, la maestra C logró una calificación de 3 en 21 de los 24 ítems y sólo 2 se marcaron con 0; la maestra A obtuvo una calificación de 3 en 16 ítems y sólo 2 con 0; la maestra B puntuó 3 en 10 ítems y sólo 2 se evaluaron con 0; la maestra D totalizó 3 ítems de 3 puntos cada uno, pero se marcaron 5 con 0.

Estos datos apoyan la afirmación respecto de la individualización del proceso de aplicación y son evidencia de la manera en que el maestro integra paulatinamente su conocimiento acerca del programa; primero no se observa el comportamiento, luego presenta indicios o se manifiesta algunas veces, hasta llegar a ser consistente en su ejecución.

La calificación obtenida en los ítems 8 y 9 confirma lo expuesto en el análisis de la lista anterior, respecto de las oportunidades para la representación.

En relación con los ítems 22, 23 y 24, que evalúan el manejo que el maestro hace de los conflictos que surgen entre los niños, es importante hacer notar que fue difícil observarlos debido a la frecuencia tan reducida de este tipo de situaciones en los salones de clase. De hecho, con la maestra B no hubo oportunidad de observarlos.

d) Verificación de la planeación de la enseñanza.

En la tabla 10 se muestra que las maestras A, B y C lograron respectivamente 12, 10 y 13 de los indicadores, con lo cual obtuvieron un porcentaje de aplicación de esta característica bastante aceptable. Dos de ellas (las maestras A y C) obtuvieron un alto grado de aplicación y la maestra B, una aplicación promedio. El índice promedio de confiabilidad en estas tres mediciones fue de 90%.

En la tabla 11 se demuestra que las cuatro maestras programaron sistemáticamente sus actividades y difirieron solamente en las características de

su planeación.

De la tabla 12 resulta evidente la ausencia en todos los maestros de la característica medida con el ítem 12, es decir, en la descripción que - los maestros hacen de sus planes no hay referencias específicas a la manera como apoyan y amplían los planes de ciertos niños. Sin embargo, puede decirse que, de alguna manera, al incluir el tipo de preguntas que harán (ítem 10) o los materiales que proporcionarán (ítem 11), lo mencionan indirectamente, aunque sea en forma general.

Resultan muy interesantes los puntajes asignados a la maestra D puesto que con 11 indicadores presentes logró un 78%, una aplicación promedio, escasas semanas después de haberse integrado al programa.

Este logro podría interpretarse de la siguiente manera: al llegar al programa, el maestro posee ya un conjunto de habilidades que le permiten planear su enseñanza. La transferencia de estas habilidades a la planeación específica dentro del COC, se facilitó al tener acceso a los planes de la maestra a la que sustituyó. De hecho, si analizamos los resultados de las maestras C y D en la tabla 12, nos daremos cuenta que ambas tienen la misma calificación en los ítems 1 a 10 y en el ítem 13.

Por otra parte ---y aunque no hay una medición inicial que lo pruebe--- la experiencia indica que los maestros A, B y C fueron adquiriendo paulatinamente la habilidad para planear. Al iniciar la aplicación del programa, sus habilidades en esta área eran deficientes y no tuvieron la oportunidad del modelamiento de la ejecución que se esperaba.

e) Verificación de las observaciones de los niños reportadas por el maestro.

Como puede observarse en la tabla 13, en esta característica las maestras A, B y C lograron una aplicación promedio y la maestra D, una aplicación baja. A pesar de ello, el índice de confiabilidad se mantuvo en un promedio de 93% para las maestras A, B y C y en 80% para la maestra D.

La tabla 14 indica que las maestras registraron sus observaciones y que, a excepción de la maestra D, utilizaron sus observaciones para planear su enseñanza. Las diferencias radicarón en las características de las observaciones.

Al tratar de interpretar los resultados nos dimos cuenta de que nuestra preocupación relativa a la aplicación de esta característica se había cen

trado en la construcción de un marco de referencia que el maestro pudiera usar para observar y evaluar al niño, sin atender mucho a la manera en que se estaba enfrentando el registro de las observaciones. De hecho, al aplicar la lista nos sorprendió darnos cuenta que el conocimiento que el maestro tenía acerca de los niños y que transmitía en la plática cotidiana, no se reflejaba en el tipo de observaciones que registraba. Definitivamente, el maestro observa y evalúa el comportamiento de sus niños, pero le cuesta trabajo sistematizar su registro.

f) Verificación de los conocimientos acerca de las características del programa.

Los resultados de la tabla 16 permiten afirmar que las maestras A, B y C poseen un alto conocimiento de las características del programa, ya que obtuvieron un porcentaje de respuestas correctas de 91, 88 y 80% respectivamente y su margen de error fue sólo de 9, 12, y 20%.

La maestra D posee un conocimiento promedio pero con un 60% de respuestas correctas (40% de errores). Sin embargo, en la última columna de la tabla, se observa que este 60% está constituido en gran parte por sus respuestas a su nivel de conocimiento. Las maestras A, B y C tuvieron un promedio de 85% de respuestas correctas y un 15% de incorrectas en los ítems de comprensión y aplicación, contra un 55% de respuestas correctas y un 45% de incorrectas de la maestra D.

De acuerdo con la tabla 17 las maestras A, B y C muestran diferencias mínimas en el número de respuestas correctas para cada una de las dimensiones. Exceptuando el rubro de estrategias de enseñanza, la maestra D está en el resto de los rubros entre una y cuatro respuestas correctas abajo del puntaje mayor.

La ausencia de respuestas correctas destaca en los ítems 19 y 34 de la tabla 18, que corresponden a la identificación de experiencias clave y a la diferenciación entre acercamientos a la observación y evaluación del niño.

g) Ejecución integral de los maestros con la batería de instrumentos y grado de aplicación logrado en la institución.

Respecto del primer punto en la tabla 19 se sintetiza el grado de aplicación logrado por cada uno de los maestros y en la institución: la maestra A alcanzó un promedio total de 84%, construido a partir de cinco características con un alto grado de aplicación y sólo una con aplicación promedio; la maestra B alcanzó un 77%, derivado de cuatro características con

aplicación promedio y dos con alta aplicación; la maestra C obtuvo 37% debido a una alta aplicación en todas las características y en el promedio total.

Al reunir la ejecución de los maestros A, B y C se obtiene la perspectiva "institucional": se logró un alto grado de aplicación del programa en los tres salones, con un promedio de 82%. Sólo en una de las características, observación de los niños, se produjo un porcentaje menor a 80%.

h) Respuestas de la entrevista al maestro.

A continuación se describirán las respuestas que se obtuvieron ante el planteamiento de cada una de las preguntas.

h1) Pregunta: ¿Cuál es el concepto que ahora tienes del aprendizaje y de la manera en que puede ocurrir?

En la tabla 21 se presenta la transcripción de las respuestas proporcionadas por cada una de las maestras, en la cual sobresalen dos conceptos:

1) Que el aprendizaje no implica la recepción de algo que se "transmite" o "entrega"; es un acto de construcción del sujeto.

2) Para que el aprendizaje ocurra es necesaria la experiencia directa. Ambos conceptos son totalmente congruentes con una visión constructivista acerca del aprendizaje y de la manera en que éste ocurre.

Es interesante señalar que la maestra D habló de que "antes tenía el concepto de que el maestro se lo daba al niño", lo cual evidencia ya el inicio de un cambio en su concepción.

h2) Pregunta: ¿Cuál es el concepto que ahora tienes de la enseñanza y de la manera en que puedes conducirla?

En la tabla 22 se encuentra la transcripción de las respuestas; al igual que la pregunta anterior, sobresalen dos conceptos:

1) La enseñanza no es una simple transmisión de conocimientos.

2) A través de ella se apoya y amplía la acción del niño.

Holmann y cols. (1984, p. 22) postulan que "...la implicación fundamental de la obra de Piaget para los educadores es que el maestro es un apoyador del desarrollo...".

h3) Pregunta: ¿Cuál es el rol que el niño desempeña en el proceso enseñanza-aprendizaje?

En la tabla 23 se muestran las respuestas de los maestros a esta pregunta. Estrechamente relacionado con su concepto del aprendizaje, re concieron que el rol del niño es eminentemente activo y que él es el constructor de su propio conocimiento, en oposición ---dice la maestra D--- a los programas tradicionales en los que el niño únicamente observa.

h4) Pregunta: ¿Cuál es el rol que el maestro desempeña en el proceso enseñanza-aprendizaje?

En contraposición al rol tradicional del maestro como controlador absoluto del proceso enseñanza-aprendizaje, en las respuestas se señaló que el rol del maestro consiste en apoyar, ampliar y enriquecer las actividades del niño (tabla 24).

h5) Pregunta: Para tí, ¿Cuál serían las características esenciales del COC, lo que lo definiría?

Antes de sintetizar el contenido básico de las respuestas, conviene aclarar que las maestras respondieron a esta pregunta como si les hubieran preguntado lo que el programa significaba para los niños, porque para ellas las características esenciales del programa se identifican primordialmente con este aspecto (tabla 25).

La maestra A dijo que el niño es activo, que se le da atención individual, que planea sus acciones, que resuelve problemas, que es autosuficiente, que sabe respetar reglas; la maestra B señaló que el programa se apoya verdaderamente en el desarrollo del niño, que tiene una atención individualizada, que ofrece al niño la oportunidad de experimentar y de promover su propio aprendizaje; la maestra C opinó que el programa daba al niño libertad para decidir de acuerdo con sus propios deseos y necesidades y que ésto le da mayor seguridad; la maestra D apuntó el hecho de que el niño puede descubrir su aprendizaje por sí mismo y tiene la oportunidad para reflexionar.

h6) Pregunta: ¿En qué crees que es diferente este programa de otros en los que has tenido oportunidad de enseñar?

Como puede apreciarse, las respuestas permitieron conocer más amplia-

mente la concepción que el maestro tiene acerca del programa y que ya había esbozado en las contestaciones anteriores (tabla 26).

Las respuestas giraron alrededor de la diferencia entre los roles asignados al maestro y al niño en otros programas y en el COC. Coincidieron en que el programa crea la oportunidad para que el niño inicie experiencias de aprendizaje y para que el maestro comparta con él el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La maestra A dijo: "antes yo planeaba siempre, nunca el niño... estaba mucho tiempo pasivo...llegaba a ser autosuficiente, a resolver problemas, pero no en el nivel que ahora lo logra"; la maestra B señaló: "el niño puede elegir, puede interrelacionarse, puede hablar, ser escuchado, puede hacer metas con otros niños..."; el maestro C afirmó lo siguiente: "en otros programas el maestro es siempre el que decide que se va a hacer y hay poca oportunidad para que el niño lo haga..."; la maestra D dijo que: "...el niño aquí tiene más libertad, planea lo que desea hacer, sin necesidad de que el maestro le ponga a hacer algo que no desea...".

Heikart (1974) opina que los acercamientos preescolares pueden diferenciarse si se toma en cuenta los roles que se asignan al maestro y al niño..

Al considerar las respuestas de los maestros, es necesario aceptar que se elaboraron a partir de la característica con la que puede establecerse la diferencia entre los programas. Es más, su alusión casi exclusiva a esta característica, debe tomarse como una muestra de su grado de concientización.

Las maestras mencionaron también otras características, por ejemplo, el arreglo del salón de clase, la rutina y la atención individual versus la atención grupal (maestra A), la adaptación física del salón (maestra B), y la oportunidad para que el maestro conozca al niño (maestra D).

h7) Pregunta: ¿Podrías mencionar cinco de las metas que el programa propone para el niño y decir por qué las consideras valiosas y relevantes?

De las 11 metas que se proponen en el programa, hay tres que para las maestras tienen una especial relevancia: la habilidad para planear las

propias experiencias de aprendizaje; la habilidad para identificar y solucionar problemas y la habilidad para ser autosuficiente (tabla 27).

A pesar de que el maestro sabe que el niño vive una experiencia de manera integral y no etiquetada como emocional, social o intelectual, el simple nombre del programa "Currículum con orientación cognoscitiva", puede hacerlo creer que el resto de las metas son secundarias.

Respecto de las razones por las cuales estas metas se consideran valiosas y relevantes, conviene destacar el argumento de formación que manejan. Al hablar de la importancia de la planeación de las experiencias de aprendizaje, la maestra A postuló: "No sólo le sirve ahora, sino toda la vida; al planear ya está pensando en problemas que se le puedan presentar...a su nivel, encuentra soluciones a sus problemas...genera alternativas...no se le acaba el mundo de una sola vez...". La maestra B reforzó esta convicción al decir: "El niño va adquiriendo una personalidad...va siendo un ser diferente a otros en otra enseñanza...tiene un desenvolvimiento autónomo..."; la maestra C volvió a señalar que estas habilidades"...sirven no sólo para la escuela sino para toda la vida..."; finalmente, la maestra D opinó: "...es más fácil su acceso al mundo si tiene tantas oportunidades desde pequeño, contribuyen a su formación integral...".

Estas respuestas de los maestros denotan una identificación con las metas del programa, lo cual, definitivamente, explica parte del éxito que se logró en su aplicación.

h8) Pregunta: ¿Recomendarían la participación de los padres de familia en un programa como éste?, ¿por qué?

En realidad, a lo largo de la tesis se ha hecho poca mención a la participación de los maestros para involucrar a los padres de familia. La contestación de las maestras a esta pregunta, genera una buena ocasión para hablar al respecto (tabla 28).

Obviamente, las maestras recomiendan la participación de los padres de familia con base en diversas razones: para mantener el contacto -, con el programa, con lo que se está haciendo, porque despierta el interés por conocer más acerca del niño y para ayudarlo. Los papás empiezan a entender un poquito más a los niños, el porque de lo que hacen, de sus juegos (maestra A). Su participación al ver la manera

en que el niño va construyendo su propio conocimiento, ayudaría a continuar lo que se hace en el salón (maestra B). Los niños permanecen poco tiempo en el Jardín, el resto lo pasan en su casa; y por eso es importante que los padres participen (maestra C).

De acuerdo con lo que se asentará en la evaluación formativa del tercer año (véase p.), la interacción del maestro con los padres de familia debe considerarse en los planes de capacitación, dada su potencialidad como experiencia de aprendizaje para el maestro. En nuestro caso, la atención prestada a este aspecto fue mínima y motivada fundamentalmente por los propios padres de familia.

h9) Preguntas: Después de tres años de aplicar el programa, ¿crees que ha habido cambios en tus habilidades, actitudes, formas de pensar, etc.?. ¿cómo describirías esos cambios?

Al analizar detenidamente las respuestas de los maestros, (tabla 29), se hace evidente que los cambios reportados sobrepasan la frontera - del simple logro de la aplicación de un programa educativo; se está hablando de profundos cambios personales y de experiencias de profesionalización.

Todos los maestros afirmaron categóricamente que hubo cambios; el maestro A dijo: "...definitivamente sí,...siento un cambio muy grande...me costaría mucho trabajo volver a ser como antes..."; la maestra B señaló: "...definitivamente...siento que soy diferente...que cambié notablemente..."; la maestra C contestó lo siguiente "sí, mi actitud como maestra es totalmente diferente..."; la maestra D contestó: "...sí...he cambiado muchísimas cosas...".

Al analizar estos cambios en cada una de las maestras descubrimos similitudes y diferencias; nos enfrentamos a la magia de la diversidad individual, a la manera como cada una de ellas vivió y fue afectada por la experiencia de desarrollo.

La maestra A aseguró haber logrado conocer y entender más a los niños: "...como educadoras no manejamos ese conocimiento al nivel que debería de ser...", "nunca ---dice--- en los otros programas se había profundizado tanto acerca del tema". Llegó a tomar conciencia del trabajo que estaba realizando: "...yo tengo que estudiar mucho...para estar al nivel de los niños...no es tan a la ligera... trato de que mi inter

vención sea positiva para ellos...". Esta maestra valora su trabajo, lo disfruta y tiene una "seguridad increíble" en lo que hace, en por qué y para qué lo hace. Y por si fuera poco, refleja esa seguridad en su forma de ser fuera de la escuela.

La maestra B manifestó haber cambiado formas de pensar, actitudes ante el proceso enseñanza-aprendizaje. También apuntó: "...he aprendido a escuchar al niño... a las personas...me volví más comprensiva...se dio un proceso en mí como de más reflexión... lo que aplicaba en el Jardín no sólo se quedaba ahí...lo aplicaba en todas partes...". Al igual que la maestra A no titubeó al afirmar: "...había inseguridad porque probablemente no sabíamos de qué hablábamos; ahora, como ya sabemos por qué y para qué, ¡que venga el Presidente!...".

La maestra C aseguró que se había preparado profesionalmente, que se había actualizado. Reconoció que el programa "...requiere de mucha preparación por parte del maestro, de estar leyendo constantemente...". Pero afirmó que este hábito se adquiere; terminó diciendo: "...como que eres más organizado para lo que vas a hacer...".

La maestra D, a pesar de haber participado en el programa solamente de febrero a junio de 1986, reportó cambios en su manera de trabajar y pensar: "...me siento más segura al relacionarme con los niños...". El hecho de haber egresado recientemente de la Normal, la hizo vivir una experiencia que dice mucho acerca de la manera como se condujo el programa de capacitación: "...antes, estudiar se me hacía pesado porque era mucha teoría sin ninguna práctica en la escuela; en cambio, aquí el estudio se me hace fácil, porque estás estudiando y estás llevando eso a la práctica...".

Estos resultados pueden resumirse al decir que el programa se vivió como una experiencia de desarrollo personal y profesional, en la que el maestro logró entender y aprender acerca de lo que hace, de cómo, para qué y por qué lo hace. Como consecuencia, adquirió seguridad en sí misma, valoró su trabajo, lo disfrutó y reflexionó acerca de éste. Estos logros adquieren especial relevancia a la luz de trabajos como los de Sprinthal y Thies-Sprinthal (1983) y Griffin (1978), en los cuales se empieza a vislumbrar una relación de causa-efecto entre las metas de desarrollo personal y las metas de mejoramiento en la práctica.

ca educativa.

h10) Pregunta: El programa de capacitación proporcionado, ¿te ha dado el soporte necesario para lograr la aplicación del programa?, ¿por qué?

Los maestros consideraron que el programa había apoyado su labor (tabla 30); cada uno señaló sus razones para concebirlo de esta manera. La maestra A aseguró que el apoyo había sido constante, que había habido libertad para que cada uno hiciera su propio programa y que, en última instancia, se había tratado de que cada maestro se convirtiera en el constructor de su propio conocimiento.

La maestra B valoró el hecho de que la experiencia de capacitación le hubiera dado acceso a una situación: "...que no la había tenido ni en forma escolarizada". Percibió a los asesores como personas preparadas, "...que sabían lo que estaban haciendo..." y que por ello, habían logrado cambios que se aplican en la escuela y en la vida cotidiana.

La maestra C argumentó que el programa estaba bien estructurado y que contenía todos los elementos para apoyar la aplicación del COC.

La maestra D, aunque todavía no había asimilado la información, reconoció que la capacitación la había ayudado y puntualizó nuevamente la manera en que la teoría se integró con la práctica educativa.

Las respuestas de los maestros empiezan a construir una imagen que - en el resto de la entrevista termina por delinearse; hablan de un acercamiento de "marco abierto" a la capacitación, paralelo al que se ofrece a los niños -libertad para que cada maestra construya su propio programa, para que cree su propio conocimiento (maestra A); se nos apoyó (maestra B) bien estructurado (maestra C): Percibieron a los asesores como personas preparadas y sobre todo, señalaron la constancia en el apoyo, en un país en donde la práctica cotidiana de capacitación se reduce a un seminario intensivo fuera del salón de clase.

En relación con los dos primeros factores ---un acercamiento de "marco abierto" y la percepción de capacidad de los asesores--- es importante señalar que en la literatura se mencionan como elementos determinantes del éxito de un programa (por ejemplo, McLaughlin y Marsh, 1978; Fullan y Pomfret, 1977; Griffin, 1983).

La integración de la teoría con la práctica a que se refirió la maestra D, pue de interpretarse como una muestra del ajuste del programa de desarrollo con las necesidades de los maestros: la información que se comunica se usa, no sim plemente se transmite.

H11) Pregunta 12: ¿Qué es lo que más valoras del programa de capacitación? Todas las maestras valoraron la experiencia de capacitación y explicaron sus razones personales para hacerlo (tabla 30).

La maestra A destacó nuevamente la constancia en el apoyo y descubrió dos elementos de vital importancia para el programa de desarrollo: la posibilidad que brindó a la individualización del proceso y a la participación activa del maes tro. Opinó que hubo libertad dentro de un marco de referencia para el proceso individual; que el proceso de cambio se condujo paso a paso y que los maestros no eran simples receptores de instrucciones, sino que participaron activamente en la organización del programa. En pocas palabras, se compartió con ellas el proceso, rasgo esencial de un programa de marco abierto.

La maestra B valoró la experiencia por haber logrado "...un enriquecimiento y un cambio de tipo profesional, que puede ser trascendental en mi vida porque me siento muy segura de poder promover el aprendizaje...".

Las maestras C y D recalcaron el apoyo que se les brindó y apuntaron lo que la literatura ha ya demostrado, a saber, que las actividades de apoyo a la capaci tación son un complemento indispensable para las propias actividades de capaci tación (McLaughlin y Marsh, 1978).

H12) Pregunta 13: ¿Qué es lo que más te disgusta del programa de capacitación? Unánimemente, las maestras dijeron que nada les disgustaba (tabla 31). Pero tam bién coincidieron en señalar lo pesado que resultó el primer año de trabajo, - cuando el programa de desarrollo buscaba afanosamente un rumbo. Tuvieron razón en quejarse del tiempo que se les había demandado fuera del salón de clase: una sesión de planeación en equipo, una sesión de planeación individual y otra de - capacitación (aproximadamente 4 horas semanales). Afortunadamente, como la maes tra C reconoció, el programa tuvo la oportunidad de rectificar su rumbo, abrién dose a las sugerencias y a la participación del maestro, de manera que concluyó diciendo lo siguiente: "...se respondió muchísimo a las necesidades que se plan teaban".

La maestra B puntualizó un hecho que resulta por demás interesante; dijo que algunas veces la experiencia de capacitación había sido pe

sada porque no estaban acostumbradas a situaciones de este tipo: "...nos dan una cosa ligerita y vámonos...". Una vez más se acota la singularidad y riqueza de la experiencia vivida.

Finalmente, cabe señalar el reto a que se enfrentan los programas de desarrollo para el personal docente: se sabe que requieren tiempo, pero éste debe ser el mínimo posible, para no interferir con la ya pesada agenda del maestro.

h13) Pregunta: ¿Recomendarías este programa de capacitación para otras maestras?, ¿por qué?

Las maestras recomendaron la difusión de este programa de capacitación y mencionaron argumentos ya delineados en otras preguntas (tabla 33). Las maestras A y C dijeron que ayuda a conocer y entender a los niños, a saber realmente lo que necesitan y no lo que uno supone que requieren; las maestras A, B y D denotaron la experiencia de desarrollo profesional que había representado. Las maestras B y D lo conceptualizaron como un medio para mejorar la educación preescolar. La maestra B dijo que lo recomendaba porque cumple con las metas que se propone. Este argumento y el de la maestra D, "...es una capacitación excelente...la que te dan en S.E.P. es muy superficial, muy apenitas, a grandes rasgos...", nos hace pensar que nunca habían tenido acceso a una verdadera experiencia de capacitación. La respuesta de las maestras a la siguiente pregunta confirmó nuestra suposición.

h14) Pregunta: ¿En qué dirías que difiere esta experiencia de capacitación de otras que hayas tenido?

Es obvio que las prácticas de capacitación vigentes en el sector preescolar no pueden enjuiciarse a partir de las opiniones de cuatro maestras que tuvieron acceso a un programa de desarrollo que pretendió apoyarlas en el proceso de aplicar un acercamiento educativo innovador. Sin embargo, sí debe preocuparnos que cuatro maestras que difieren en años de experiencia docente y en oportunidades de capacitación, coincidan en sus juicios respecto de lo que se les había ofrecido (tabla 34).

Sin intención de simplificar un fenómeno tan complejo, a partir de sus opiniones podría construirse parte del perfil de lo que se debe y no se debe hacer en materia de capacitación.

En primer lugar, si se requiere un cambio que se dará necesariamente a largo plazo, las acciones de capacitación deben acompañar al sujeto en este proceso (maestras A y B). No pueden implementarse acciones a la ligera (maestra A) o entenderse en dos días y ¡que dios te bendiga! (maestra B). La experiencia de aprendizaje debe ser rica en contenido (maestra C) y bien fundamentada (maestra A), que conduzca al logro de lo que se propone (maestra C), de tal manera que no sientas que estás llenando una agenda (maestra A) o que no están claras las metas o los procedimientos (maestra D), porque el efecto puede ser contraproducente, "...sales peor que como llegas..." (maestra C).

La labor del instructor es fundamental para el éxito de un programa de capacitación. No obstante, los maestros coincidieron en señalar que continuamente se viola este principio básico: el instructor capacita de algo que no domina, que no ha experimentado o incluso que no entiende (maestras A, C y D) y dan lugar a situaciones de improvisación, de falta de preparación, de pobreza en las experiencias de aprendizaje (Maestras A, C y D).

Debido a que tratamos de integrar lo que se debe hacer y de eliminar lo que no se debe hacer, la maestra A afirmó: "...compararla no podría porque nunca hemos tenido una capacitación de este tipo..."; la maestra B: "...es totalmente diferente...en el contenido y en la forma de darla..."; la maestra C dijo: "...es muy notoria la diferencia...gracias a las orientaciones que nos dieron, yo siento que no se me dificultó aplicar el programa en el salón..."; la maestra D afirmó lo siguiente: "...ustedes profundizan mucho y nos hacen entender los propósitos del programa...".

i) Resultados de las entrevistas a la directora e inspectora del Jardín.

ii) Preguntas: ¿Usted cree que ha habido cambios en habilidades, actitudes, formas de pensar en las maestras que aplican el COC?; desde su punto de vista, ¿en qué consisten esos cambios?

Tanto la directora como la inspectora coincidieron en señalar que ha había habido cambios en habilidades, actitudes y formas de pensar (tabla 35).

Ambas convinieron en destacar los cambios que percibieron en el rol del maestro: "...la integración de la maestra, casi bajarse al nivel

del niño para que él la sienta como parte del grupo...sin ser la persona que manda, que impone..." (directora); "...han alcanzado un grado tal de integrarse al grupo, y hacer que los chicos se sientan que están colaborando...no es la maestra que dá órdenes...está invitando, pero al mismo tiempo está participando con los niños..." (inspectora). Resoecto del rol del niño, la directora dijo: "...el niño participa y le dan esa libertad y esa confianza para poder hacerlo..."; "...de hacer que ellos participen más en su educación..." (inspectora).

En relación con las habilidades, la directora se refirió "...al tipo de cuestionamientos que hacen a los niños...la integración con los pequeños..."; y la inspectora, a la "...increíble paciencia por parte de las maestras; les están dando su tiempo y están respetando ese ritmo de trabajo en los niños, no los apresuran, no los presionan... la misma organización del aula ha hecho que las maestras cambien en su manera de trabajar...".

Además de lo ya mencionado, la directora notó ciertos cambios en el desarrollo personal: mayor responsabilidad y profesionalismo, más conciencia de la labor docente, mayor compromiso para estudiar, para conocer el nivel del preescolar y el desarrollo del niño, así como - más organización personal.

La inspectora mencionó un aspecto que en la literatura se puntualiza como relevante para lograr la aplicación del programa (Kamii y Devries, 1983): antes de ingresar al proyecto "...eran excelentes maestras...esa experiencia que ellas tenían les dio la posibilidad de poder continuar un trabajo con mucha calidad...lo están manejando estupendamente bien...".

Por último, no puede dejar de mencionarse la extraordinaria coincidencia entre los cambios que percibieron los maestros y los que reportaron la directora e inspectora del plantel, que validaron lo asentado.

i2) Pregunta: si le pidieran que comparara a los maestros que aplican el COC, con los que no lo aplican ¿en qué diría que son diferentes?

Tanto la directora como la inspectora establecieron una clara diferencia entre ambos, tomando como base los cambios descritos en sus respuestas a la pregunta anterior (tabla 36). Únicamente conviene desta

car la posible relación que la directora estableció respecto del desempeño de la educadora en su conocimiento acerca del niño, el sentido de responsabilidad y la disposición para estudiar: "...como ya se sabe más, se conoce más al niño, como que sientes que tienes más responsabilidad...como sienten esta responsabilidad, estudian sin necesidad de que se les esté diciendo porque ya saben que es importante saber más para poderle dar más al niño...". Resulta interesante afectar el sentido de responsabilidad y la disposición de los maestros para estudiar, al incrementar sus conocimientos acerca del objeto de estudio.

i3) Pregunta: El sistema de capacitación proporcionado, ¿ha dado a las maestras el apoyo necesario para lograr la aplicación del programa?, ¿por qué?

Las dos, directora e inspectora, contestaron que el programa de capacitación había apoyado a los maestros en su tarea de aplicar el COC. También mencionaron que los asesores habían demostrado profesionalismo, capacidad, interés, organización y planeación, y que todo esto apoyaba y motivaba la labor de maestro. Quizá el aspecto más relevante fue la percepción de la directora acerca de una de las aspiraciones que se postulaban al diseñar el programa y que ella confirmó:

establecer un acercamiento de marco abierto en la capacitación del maestro que fue congruente con el programa que se ofreció a los niños. Por ello no fue raro encontrar ---como lo señaló la directora y lo confirmaron las propias maestras--- seguridad en lo que hacían, autonomía en las acciones y ese deseo y ánimo de seguir adelante, porque esto es precisamente lo que el programa educativo logra con los niños.

La inspectora hizo hincapié en la disposición del programa para responder y adaptarse a las necesidades de los maestros y valoró el hecho de que durante todo el proceso los capacitadores hubieran estado cerca de los maestros, "...creo que eso ha dado un magnífico resultado"--- terminó diciendo.

i4) Pregunta: ¿Qué es lo que más valora del sistema de capacitación?

La directora respondió que había sido la integración de las acciones, puesto que las acciones aisladas, como las de otros programas de ca-

pacitación, no dan resultado. La inspectora insistió en la importancia de las características del equipo asesor debido a que por su interés habían logrado acercarse a los maestros (tabla 38). De alguna manera se aludió a la existencia de una condición que McLaughlin y Marsh (1978) relacionan con los resultados de la aplicación.

i5) Pregunta: ¿Qué es lo que más le disgusta del sistema de capacitación?

La directora y la inspectora contestaron que nada (tabla 39). Sin embargo, la inspectora recordó la experiencia del primer año de trabajo en la que la visión acerca de la capacitación había llevado a tratar de imponer un programa de aplicación a los maestros aunque ya para el 2o. año la situación estaba superada.

i6) Pregunta: ¿Recomendaría usted este sistema de capacitación para otras maestras?, ¿por qué?

En este punto fue sorprendente la similitud de conceptos entre lo que expresaron los maestros y la directora (tabla 40).

La directora dijo que tenía muchos años en el servicio, que había participado en diversas situaciones de capacitación y que "...desgraciadamente, jamás ha habido alguna en donde realmente tú puedas decir que es capacitación y que salgas preparada para enfrentarte, para realizar alguna acción...". Insistió en la falta de preparación, de profesionalismo, de organización y de experiencia de los capacitadores: "...los mandan al ruedo, sin saber ni que van a hacer, ni siquiera son sus áreas...". Se quejó de la duración de estas experiencias: "...un día, dos días para aplicar algo y lo tienen que hacer bien... resulta catastrófico porque la gente se lanza a hacer las cosas sin tener una idea realmente...". Agregó que su opinión no era personal sino una opinión compartida por otras personas y terminó diciendo lo siguiente: "no me he encontrado con ninguna situación de capacitación que yo pudiera recomendar, si no es ésta".

La inspectora, mesurada en su respuesta, recomendó el sistema "...por que está muy bien organizado, forzosamente al terminar esta investigación todos los que hemos participado de alguna manera en ella, nos hemos enriquecido muchísimo...".

i7) Pregunta: ¿En qué diría que es diferente esta experiencia de capacitación de otras a las que ha tendido acceso?

La directora argumentó que esta experiencia había motivado a las maestras a seguir adelante, a estudiar, a sentirse valiosas como profesionistas y comparó estos resultados con las situaciones anteriores: "...en las otras...se presta a confusión, a inquietud...". "La maestra, añadió--- se siente a gusto, satisfecha de la labor que está realizando y el programa de capacitación ha contribuido a ésto." Por si alguien dudara de sus palabras, señaló: "...lo que no es para halagarlos...son cosas que yo siento como una realidad...".(tabla 41)

Creo que nadie ha delineado tan claramente las razones por las cuales estamos convencidos de que el programa se vivió como y constituyó una experiencia de desarrollo personal y profesional, además de haber logrado la instauración de un programa educativo.

La inspectora destacó la importancia del tiempo, en especial si se acepta que la aplicación del COC demanda un proceso de cambio personal que sólo puede darse en dicha dimensión, "...de otra manera no se logra...". Para ella ésto si es una capacitación definida por su metodología y la forma de llevarla a cabo.

La inspectora concluyó sus respuestas con una afirmación que sintetiza lo que nos impulsó a involucrarnos en un proyecto como éste: "...ha sido una experiencia muy valiosa, una posibilidad de ir checando muchas inquietudes que he tenido toda mi vida desde que salí de la Normal, y que ahora voy encontrando que hay muchas posibilidades, que resumidas en este programa nos pueden dar una oportunidad de atender de una forma diferente a los niños".

j) Otras evidencias.

Antes de concluir esta descripción de los resultados, me gustaría citar tres aspectos que pueden aportar evidencia adicional respecto de los efectos del programa de desarrollo.

El primero de ellos se refiere a la "comparación" de la medición del grado de aplicación que se realizó al final del primero año y la que se reportó en las secciones anteriores, es decir la correspondiente al tercer año.

Es importante mencionar que, en sentido estricto, no es posible hacer tal comparación, puesto que las mediciones involucraron instrumentos y procedimientos diferentes (tabla 20, apéndice 4). En la de 1984 se

se usó el "Perfil de capacitación del adulto" diseñado por High Scope y en la de 1986, la batería de instrumentos que elaboramos para tal fin. Sin em bargo, creemos que puede establecerse algún tipo de relación especial si se considera que en la batería se tomaron en cuenta algunos de los aspec-- tos propuestos en el perfil y contiene un número mayor de indicadores.

En la parte superior de la gráfica 1 se describen los resultados reportados por García (1986) para 1984; en la parte inferior se presentan los des critos en la tabla 19 como promedio total para el año de 1986.

Si en la medición de García (1986) se hace equivalente el porcentaje de in dicadores presentes al 100%, con el grado de aplicación logrado en 1986, podemos concluir que la maestra A pasó de un 27% a un 84%, es decir, un 200% de ganancia entre dichos periodos; La maestra B pasó de un 26% a un 77%, también con un 200% de ganancia entre dichos periodos; la maestra C fue de un 45% a un 87%, con casi un 100% de ganancia.

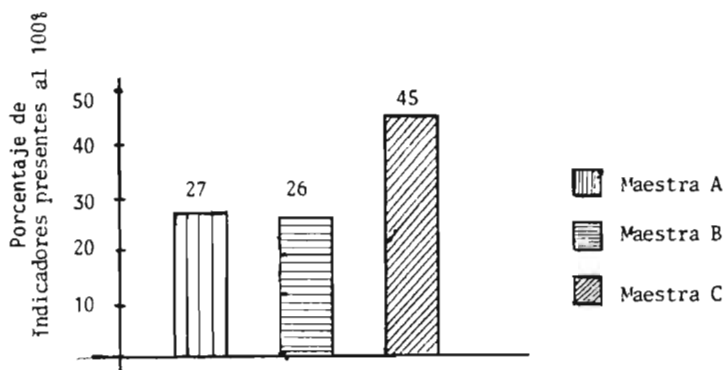
El segundo aspecto hace alusión a la relación que la investigación ha esta blecido entre el grado de aplicación obtenido y el logro del estudiante (véase por ejemplo: Wang, 1981; Wang y cols., 1984; Fullan y Pompert, 1977; etc.), es decir, del grado de aplicación dependen las metas del programa logradas en el niño. García (1986) al evaluar el cumplimiento de las metas del programa en los niños, señala que en 1985 las puntuaciones de los grupos experimentales fueron superiores de las de los controles en varias de las áreas medidas.

Aunque estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas en el análisis de varianza respecto de la condición, García reconoce que los puntajes obtenidos se relacionan con el incremento en el grado de aplicación que se alcanzó durante el segundo año de trabajo.

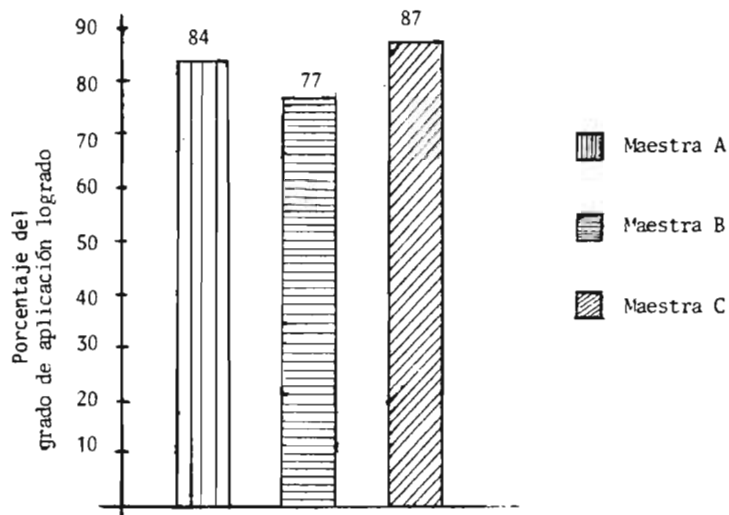
El tercer aspecto se refiere a los diversos testimonios de las personas - que han observado el programa en los salones de clase durante los dos últimos años de trabajo (tabla 42). En la tabla se incluyeron aquellos que se consideraron más representativos de la opinión de los visitantes acerca del acercamiento educativo en general, de los logros que el programa produ ce en los niños y del trabajo de la educadora. Todas estas evidencias cola terales confirman de alguna manera lo que indicaron las mediciones realiza das

k) Evaluación formativa informal del programa de desarrollo.

MEDICION PRIMER AÑO (1984)



MEDICION TERCER AÑO (1986)



Gráfica 1. Comparación de las mediciones del grado de aplicación hechas con el "Perfil de Capacitación del Adulto" en 1984 y con la "Batería para medir el grado de aplicación logrado en el COC", en 1986.

Cualquier proceso de cambio complejo que se verifica a través del tiempo, no puede prescindir de la evaluación formativa. Sólo a través de la observación continua de lo que estamos haciendo y logrando, podemos aspirar a atrapar un proceso cuya descripción escapa a cualquier medida sumativa.

Los datos que se obtienen en la interacción cotidiana son los que nos mantienen informados acerca de lo que está pasando, a la vez que proveen la base para acciones futuras. En nuestro caso, bien puede decirse que la recolección de datos encaminada a la evaluación formativa, fue una parte integral de nuestras actividades.

A través de la interacción cotidiana con las maestras, de las observaciones realizadas, de los comentarios vertidos y de los análisis realizados por el equipo asesor, se obtuvo la información acerca del proceso de aplicación del programa, que determinaba las acciones de capacitación.

Sin esta actitud respecto de la evaluación continua, no hubiese sido posible, por ejemplo, modificar nuestra concepción acerca del programa de capacitación, mantenerlo abierto a los múltiples cambios que sufrió durante los tres años, descubrir la posibilidad que ofrece el uso de los audiovisuales, apoyar emocionalmente a los maestros en los momentos críticos, adecuar el contenido de los seminarios a las necesidades y, quizá lo más importante, no podríamos haber reconstruido, aunque fuera parcialmente, el proceso de aprendizaje que subyace a la aplicación del programa (cuadro 12).

Dicha reconstrucción debe considerarse como un primer intento de describir el proceso y puede complementarse con la información del cuadro 13 acerca de los momentos aproximados en que se trabajó en determinados niveles. Con el fin de enriquecer la información presentada en ambos cuadros, se describirán brevemente los aspectos más sobresalientes de cada año de trabajo.

k1) Primer año de trabajo.

Como todos los inicios, el de aplicación del CQC fue muy difícil. - Varios factores contribuyeron en la configuración de esta situación. En primer lugar, el programa se inició cuando los niños tenían ya -

Característica	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
1. Visión constructivista	El maestro usa un lenguaje nuevo, asimilándolo a sus estructuras y comportamiento anteriores.	Comprende el significado de este lenguaje nuevo e inicia el proceso de actuar congruentemente con el acercamiento.	Se perciben con toda exactitud las implicaciones pedagógicas del acercamiento; se integran a la forma de actuar y pensar del maestro. Los maestros entienden los procesos de razonamiento y pensamiento del niño característicos de la etapa preoperacional; reconocen y trabajan dentro de las diferencias individuales; planean actividades que apoyan las habilidades que están emergiendo.
2. Arreglo del salón.	El maestro adquiere un conocimiento general acerca del arreglo del salón en áreas de trabajo.	Este conocimiento se enriquece como producto de la reflexión y del manejo de las experiencias clave.	El arreglo del salón de clase se concibe como una estrategia de enseñanza que permite responder a las necesidades de los niños.
3. Rutina diaria	Se tiene un conocimiento general de cada uno de los periodos de la rutina diaria.	Se descubren las posibilidades del ciclo básico para generar experiencias de aprendizaje.	Se eliminan las reminiscencias de una "actitud de enseñanza", en los diversos periodos de la rutina.
4. Experiencias clave.	El maestro las identifica en la actividad del niño.	Las usa propositivamente para relacionarse con los niños, pero encuentra dificultades para integrarlas a la actividad del niño.	Descubre las posibilidades para apoyarlas o generarlas en su interacción cotidiana con los niños.
5. Estrategias de enseñanza.	Hay un conocimiento general de las estrategias. El maestro usa las habilidades con las que cuenta, por ejemplo al hacer preguntas o apoyar y extender los planes de los niños.	Se logra un manejo más apropiado de las estrategias, cuando el maestro incrementa sus habilidades de observación, su conocimiento del desarrollo y el manejo de las experiencias clave.	Las estrategias se convierten en formas naturales de relacionarse con los niños. Se apoya y extiende la acción del niño a través de ellas.

Característica	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
6. Observación-evaluación del niño.	El maestro observa el comportamiento general de los niños, tomando como base, por ejemplo, los periodos de la rutina (¿cómo planean?, ¿qué hacen?, ¿quién no conoce el nombre de las áreas?) pero no interpreta las observaciones.	El maestro construye paulatinamente un marco de referencia más apropiado para la observación y evaluación, al tomar como base: 1. las metas del programa. 2. las experiencias clave. 3. El conocimiento de las características de desarrollo del niño. 4. la pauta de observación del niño.	Las observaciones y evaluaciones se usan para determinar y retroalimentar lo que sucede en el salón. La observación se integra a la enseñanza.
7. Planeación de la enseñanza.	El maestro tiene un conocimiento general acerca del proceso de planeación. Su preocupación sigue siendo qué van a hacer los niños. Empieza a manejar los rubros de la planeación: enfoque, estrategias, actividades, observaciones, etc.	El maestro descubre que el problema de la planeación radica en observar y en responder a la pregunta: ¿qué voy a hacer para apoyar y extender la acción del niño? Empieza a planear tomando como base las necesidades de los niños y las experiencias clave.	Combina diversos enfoques en la planeación: ciertos niños, experiencias clave, proyectos especiales. Maneja los diversos elementos de la planeación; percibe la utilidad de la planeación y la relaciona con la observación del niño.

Cuadro 12 Reconstrucción parcial del proceso de aprendizaje que subyace a la aplicación de las características del programa.

Características	1983-1984	1984-1985	1985-1986
1. Visión constructivista	Nivel 1 - nivel 2	Nivel 2	Nivel 3
2. Arreglo del salón	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
3. Rutina diaria	Nivel 1 - nivel 2	Nivel 2 - nivel 3	Nivel 3
4. Experiencias clave	Nivel 1	Nivel 1 - nivel 2	Nivel 2 - nivel 3
5. Estrategias de enseñanza	Nivel 1	Nivel 1 - nivel 2	Nivel 2 - nivel 3
6. Observación-evaluación del niño	Nivel 1	Nivel 2 - nivel 3	Nivel 2 - nivel 3
7. Planeación de la enseñanza	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 2 - nivel 3

Cuadro 13. Distribución de los niveles del proceso de aprendizaje que subyace a la aplicación de las características del programa.

ocho semanas de trabajar con un programa diferente, de manera que el maestro se vio en la necesidad de planear una transición teniendo ya a los niños en el salón. Esta transición de ninguna manera fue una tarea fácil. Había que construir una infraestructura física que permitiera arreglar el salón en áreas de trabajo, partiendo de un aula en donde antes había solamente mesas y sillas, un escritorio para el maestro y algunos materiales de enseñanza. Había que establecer además una rutina diaria integrada por nuevos periodos. Y por si fuera poco, había que enseñar al niño a manejarse en el contexto de ambos elementos.

La cantidad de tareas que se generaron para el maestro fue impresionante: construir mobiliario y/o adaptar el existente, elegir materiales y conseguirlos, decidir la manera de almacenarlos y exhibirlos, hacer etiquetas para los materiales y distintivos personales para los niños, etc. Respecto de la introducción de los niños al arreglo del salón y la rutina diaria, el maestro tenía que preocuparse por lo menos, de los siguientes asuntos:

- Arreglo del salón
 1. Ubicar las áreas.
 2. Nombrar las áreas.
 3. Conocer los materiales disponibles en cada área.
 4. Ubicar los materiales en cada área.
 5. Identificar su distintivo personal.
 6. Usar los tableros de planeación.
 7. Conocer las reglas para utilizar apropiadamente el salón.
- Rutina diaria.
 1. Nombrar cada uno de los periodos.
 2. Conocer lo que se hace en cada uno de ellos.
 3. Reconocer la secuencia en que están organizados.
 4. Conocer las reglas para manejarse dentro de la rutina.

Si a todas estas tareas se agrega la preocupación del maestro por tratar de entender lo que es el acercamiento y la presión ejercida por un plan de aplicación definido de antemano por los asesores, es evidente entender que esta etapa fue muy crítica.

Sin embargo, con el apoyo del equipo asesor, de la dirección de la es-

cuela y de los padres de familia, cada maestro construyó su respuesta al inicio de la aplicación del programa, no sin antes haber vivido - momentos de mucha tensión y haber invertido una buena cantidad de trabajo, dentro y fuera de la escuela. Por ejemplo una de las maestras decidió instaurar gradualmente cada una de las cuatro áreas básicas, comenzando con la de la casa, luego la de bloques, luego la de arte y finalmente, la tranquila. Para introducir a los niños al manejo de las áreas y a la rutina diaria planeó tres fases de trabajo:

1. Una fase de exploración de las áreas, en la que durante el periodo de lo que posteriormente sería el grupo pequeño, la maestra dividía a sus niños en cuatro grupos; a tres les asignaba actividades específicas y ella trabajaba con el otro en el área recién instalada de la siguiente manera: mostraba a los niños cinco o seis materiales diferentes, les explicaba lo que eran y dónde estaban ubicados, sugería algunas posibilidades para usarlos y al final permitía que cada niño eligiera uno de los materiales para trabajar y explorarlo. Al día siguiente, la maestra trabajaba con un grupo diferente y así sucesivamente hasta cubrir los cuatro.

2. En otra fase de iniciación al ciclo básico (con la misma organización de los niños y durante el mismo periodo), la maestra preguntaba a cada niño qué iba a hacer ese día, el niño decidía trabajar en un plan, recogía los materiales que había usado y recordaba con la maestra.

3. Una fase de instauración de la rutina formal, en la que se organizaba el día de trabajo con la inclusión de todos los periodos y la asignación de la duración típica de cada uno de ellos. En esta etapa todos los niños participaban en cada uno de los periodos.

En términos generales, puede decirse que fue durante noviembre, diciembre y enero de ese año lectivo que se instauraron las cuatro áreas básicas en lo que se refiere a su estructura mínima y se estableció la rutina diaria.

Otro acontecimiento importante durante el primer año fue el cambio de concepción del equipo asesor respecto del programa de aplicación; de tratar de forzar el proceso de aplicación de acuerdo con un plan preestablecido, a la posibilidad de que cada maestro realizara su -

propio plan de aplicación en el contexto de las características esenciales del COC.

Este giro fue definitivo no sólo para la concepción con la que se enfocaron posteriormente las actividades de capacitación, sino para lograr la aplicación de las características del programa. Específicamente durante el primer año, contribuyó a eliminar una de las fuentes de tensión para el maestro, a saber, sentir que tenía que lograr algo en cierto período de tiempo.

En suma, puede afirmarse que durante casi todo el primer año de trabajo la atención y el esfuerzo de los maestros y del equipo asesor se enfocó en el arreglo del salón en áreas de trabajo y en el establecimiento de la rutina diaria. El resto de las características se mantuvo en un nivel secundario.

No fue sino hasta el último trimestre del año escolar cuando algunas maestras empezaron a preocuparse por el tipo de experiencias que estaban proporcionando a los niños, lo cual, a nuestro juicio, demostró que ellas empezaron a librarse del peso que había representado la construcción de una estructura básica en la que el programa pudiera verificarse y sentían ya la necesidad de utilizar las experiencias clave para enriquecer y dar sentido a la interacción que mantenían con los niños.

Como parte del plan general de evaluación del COC, García (1986) aplicó un cuestionario de satisfacción al término del primer y segundo año de aplicación. Es interesante notar que las vicisitudes del primer año se reflejaron en el grado de satisfacción que mostraron los maestros.

En el cuadro 14 se observa la manera en que se distribuyeron las respuestas de las maestras al ítem 6 del cuestionario. Ante la afirmación "con la educación que recibieron los niños, me siento", una de las maestras respondió "completamente satisfecha" y las otras contestaron lo contrario.

k2) Segundo año de trabajo.

Una vez superado el problema de instaurar el arreglo del salón en áreas de trabajo y de establecer la rutina diaria, el equipo de trabajo pu-

Item # 6

Con la educación que recibieron los niños, me siento:

Categoría	AÑO	
	1984	1985
Completamente satisfecha	33,33	33,33
Satisfecha	---	66,66
Ni satisfecha ni insatisfecha	---	---
Insatisfecha	66,66	---
Completamente insatisfecha	---	---

Cuadro 14. Medición del ítem # 6 del cuestionario de satisfacción aplicado por García (1986) al final del primer y segundo año de trabajo.

do centrar sus esfuerzos en otras características, que durante el primer año habían permanecido al margen.

A raíz de la preocupación mostrada durante el último trimestre del año anterior acerca del tipo de experiencias de aprendizaje que los niños estaban viviendo, se decidió (vía la planeación de la enseñanza) empezar a destacar el uso de las experiencias clave, de las estrategias de enseñanza y de la observación-evaluación del niño.

Durante este año, las maestras empezaron a entender el verdadero significado de ese lenguaje nuevo con el que antes se les había descrito el acercamiento. Se dieron cuenta, a través de la observación del trabajo de los niños, que ellos podían descubrir y aprender cosas por sí mismos, que eran capaces de elegir un plan, de llevarlo a cabo, de evaluarlo. Tuvieron acceso a un sinnúmero de interacciones que podían darse entre los niños, entre la maestra y los niños y entre los niños y el material. Pero lo más importante de todo fue utilizar las experiencias clave, la columna vertebral del programa, pues clarificó y enriqueció la naturaleza de las interacciones del maestro. El arreglo del salón en áreas de trabajo y el establecimiento de la rutina diaria, que se habían trabajado como elementos aislados, empezaron a tener sentido.

El conocimiento respecto de las características del programa fue integrándose cada vez más, hasta caer en la cuenta de la estrecha interrelación que existe entre las diversas características: si no hay claridad respecto del proceso de desarrollo del niño, las experiencias clave se convierten en simples objetivos a perseguir, el apoyo a los planes y la extensión de los mismos se transforma en una simple rutina a seguir, por citar algunos ejemplos.

A su vez, los avances en el manejo de las experiencias clave, de las estrategias de enseñanza, de la observación y evaluación del niño, esclarecen la naturaleza del acercamiento porque descubren al maestro nuevas posibilidades de interacción, lo cual, repercute en - - - el desempeño del maestro en los diversos periodos de la rutina.

En cuanto al arreglo del salón de clases, se empezó a tomar conciencia de la necesidad de concebirlo como un proceso continuo. En la reu

nión final de evaluación del año 1984-1985, dos de las maestras proporcionan evidencia respecto de este asunto: "La maestra B habló de la necesidad de mantener el arreglo del salón de clases como un proceso continuo... la maestra C... citó la reunión final que había tenido con sus niños en la que le habían dicho: el material que nos da bas ya nos aburría".

Como resultado de esta toma de conciencia, se empezaron a hacer planes para establecer otras áreas de trabajo en el salón, como la de construcción, la de agua y arena; incluso el área tranquila de uno de los salones se volvió a equipar con los cuentos que los propios niños crearon y dictaron a la maestra.

Otra característica importante a considerar durante el segundo año fue la manera como las maestras empezaron a integrar el uso de las experiencias clave a su repertorio. Se pasó de "tenerlas presentes", es decir, de simplemente tratar de identificarlas en la actividad del niño, a "propositivamente promoverlas", es decir, a interactuar de tal manera con el niño que pudiera, por ejemplo, hablar de las similitudes y diferencias que notaba entre los materiales con los que trabajaba. Ciertamente, algunas veces el maestro impone al niño la experiencia que trae en mente:

Maestra: ¿Qué estas haciendo?

Niño: Un muñeco

Maestra: ¿Qué puedes decirme de la masa?

De esta etapa de "propositividad" se pasa a una en la que "se descubre la posibilidad de generar la experiencia", de tal manera que el enfoque del maestro se sintoniza y se hace congruente con la actividad del niño:

Maestra: ¿Qué vas a hacer hoy?

Niño: Un castillo

Maestra: ¿Y qué vas a usar para hacerlo?

Niño: Los bloques

Maestra: Oye, y ¿como cuántos bloques vas a usar para hacerlo?

Niño: No sé

Maestra: ¿Crees que uses muchos o pocos?

Niño: Muchos, porque voy a hacerlo muy grande

Durante el segundo año también ocurrió una circunstancia que merece mencionarse. Debido a la organización interna del Jardín, los niños se distribuyeron de tal manera, que la maestra A recibió a los niños que ingresaban al Jardín por primera vez, la maestra B, a los niños que durante el año anterior habían estado con la maestra A y la maestra C continuó durante otro año con los niños que había tenido antes. De esta manera se establecieron las siguientes combinaciones:

Maestra A: Segundo año de aplicación del COC con niños diferentes.

Maestra B: Segundo año de aplicación del COC con niños que habían estado ya un año en el programa, pero con otra maestra.

Maestra C: Segundo año de aplicación del COC con los niños que habían estado con ella el año anterior.

Definitivamente, las maestras reportaron que lo ideal sería tener a los mismos niños durante dos años para lograr más avances en su desarrollo; por ejemplo, en el salón de la maestra C eran más frecuentes los proyectos en equipo y a largo plazo.

Por otra parte, la maestra C comentó haber adquirido un conocimiento más detallado de los intereses, habilidades y nivel de desarrollo de sus niños, lo cual se considera un requisito indispensable en el COC para apoyar y extender las actividades del niño.

El avance en la aplicación del programa fue evidente durante este año. Los maestros lograron aplicar niveles más complejos en cada una de las características. En la transcripción de la reunión final de evaluación, existe evidencia de esto, por ejemplo, se apunta hacia la necesidad de incluir contenidos que enriquezcan la experiencia del niño y de usar procedimientos informales de observación que permitan mantener al día lo que sucede en el salón. Algunas de las afirmaciones de las maestras fueron que se observaron "...más logros en los niños (maestra - A)...", que se sintieron "...más libres para hacer modificaciones a la rutina (maestra B)..." y la posibilidad de "...ya pude hacer críticas...".

Por otra parte y a diferencia del año anterior, las maestras señalaron haberse sentido más contentas y seguras de sí mismas. La directora confirmó esta situación, al afirmar que "... las maestras habían

disfrutado más la aplicación del programa".

En cuanto a las respuestas al cuestionario de satisfacción aplicado en este año por García (1986), los resultados evidenciaron un avance respecto del año anterior (cuadro 16). Una de las tres maestras respondió que se sentía completamente satisfecha con la educación que habían recibido los niños, y las otras dos contestaron que se sentían simplemente satisfechas. Es decir, dos de tres cambiaron de sentirse insatisfechas a satisfechas y una se mantuvo en completamente satisfecha.

k3) Tercer año de trabajo.

La experiencia en el manejo del programa durante los dos años anteriores provocó durante el tercer año una serie de necesidades que sirvieron como enfoque para este último año.

En primer lugar, la inclusión de contenidos. Este aspecto hizo pensar al equipo asesor en la necesidad de clarificar y refinar el conocimiento que el maestro tenía respecto del acercamiento educativo que había estado aplicando, ya que la estructura del programa contemplaba tal posibilidad, pero el maestro no la percibía totalmente.

El manejo del grupo pequeño, evidentemente seguía causando problemas, quizá porque el maestro todavía no integraba a la interacción natural el uso de las experiencias clave y las estrategias de enseñanza. También pudo haber contribuido la comprensión del maestro respecto a la naturaleza del periodo y la manera de diseñarlo o de conducirlo.

Respecto a la observación-evaluación del niño, el maestro había estado construyendo un marco de referencia más apropiado para la observación y la interpretación de ésta; sin embargo, sentía que éste sólo se usaba durante periodos específicos, por ejemplo, al principio y al fin de año. El nivel de aplicación logrado le exigía usar procedimientos informales de observación que lo retroalimentaran continuamente y que, en última instancia, permitieran que la observación fuera parte integral de la enseñanza. De ahí surgió la urgencia de diseñar procedimientos informales propios.

La necesidad de implantar un programa para involucrar a los padres

de familia, fue impuesta por ellos mismos, puesto que se les había mantenido simplemente "informados" y ellos querían saber más acerca de lo que estaba pasando en la escuela y cómo apoyar ese trabajo en su casa.

La planeación y aplicación del programa para los padres de familia generó una condición ideal para refinar el conocimiento que el maestro tenía acerca de las diversas características del programa, pues to que ahora tenía que comunicárselas a los padres de familia. Específicamente, ésto permitió retomar el problema de la visión constructivista de la educación, de las experiencias clave, de las estrategias de enseñanza y de los procesos de desarrollo.

Los contenidos se integraron al programa mediante proyectos especiales, visitas a sitios de interés, presentaciones de la maestra y ampliación de los planes de los niños.

Las maestras decidieron usar diversos procedimientos informales de observación, cubriendo un amplio rango de posibilidades, desde probar el registro de observación de las características generales del niño, propuesto por Rosa Ma. Espriú, hasta registrar en una libreta los acontecimientos del día.

Con referencia al registro de las observaciones de los niños, es importante hacer notar que existe una diferencia entre si el maestro observa al niño y si el maestro registra las observaciones que realiza. De la interacción diaria con las maestras y de la lectura de los documentos en los que se registran las observaciones, queda claro que el maestro observa cotidianamente a sus niños y llega a conocerlos realmente, pero tiene dificultad para registrar sus observaciones y por ello sólo anota una parte de lo que él sabe acerca del niño.

El refinamiento del grupo pequeño se vio favorecido por una de las circunstancias más relevantes de este tercer año de trabajo. Con el fin de medir el grado de aplicación logrado en las diversas características del programa, decidimos filmar un audiovisual de dos sesiones completas de trabajo de cada una de las maestras, en el periodo comprendido entre el 21 y el 28 de noviembre de 1985.

Al revisar el material, nos dimos cuenta que podía utilizarse también para propósitos de capacitación. De alguna manera, la ejecución de la maestra estaba reflejando un perfil de lo que había obtenido y de sus necesidades. Esta experiencia resultó para las maestras y el equipo asesor muy enriquecedora. Las maestras reportaron haber tenido una vi ven cia ú n i c a al observar su ejecución en el video. Y en la reunión fi nal de evaluación del año 1985-1986, apuntaron haber aprendido muchísimo de su propia experiencia y de la del resto de las maestras, por lo cual sugirieron usar permanentemente las grabaciones. Textualmente, las maestras se expresaron de la siguiente manera: "... ojalá y pudiéramos te ner la oportunidad de grabar al principio del año, es bien importante, como no se nos ocurrió antes... debe haber mayor oportunidad para compartir las experiencias, para hablar entre nosotras... se enriquece uno mutuamente... yo lo vi con los videos a pesar de que fueron traumatizantes para mí... enriquecieron el manejo del programa".

Para el equipo asesor quedó demostrada la utilidad de los videos como herramienta de capacitación. Verdaderamente pueden sustituir muchas horas de asesoría o seminarios. A pesar de ello, creemos que esta ex periencia de aprendizaje debe estructurarse aún más, para no caer en la situación típica de evaluación (qué tan bien o mal lo estoy haciendo) sino que se convierta en un instrumento de reflexión y acción para el maestro, al analizar el tipo de experiencias que se está proporcionando al niño. La reacción emocional de una de las maestras que in cluimos en la cita del párrafo anterior, pudo haber estado motivada por este enfoque de "supervisión" al analizar los videos.

Otro acontecimiento importante en este año fue que una de las maestras se retiró repentinamente del Jardín en febrero de 1986, pues ella había estado colaborando con el proyecto desde sus inicios (dicha salida fue motivada por el cambio de domicilio). Ante esta situación, se le dió una preparación intensiva a la persona que la sustituiría, de tal forma que pudiera hacerse cargo del grupo a partir del 7 de febrero.

Este acontecimiento representó nuevamente una excelente oportunidad para descubrir aspectos esenciales del programa de capacitación. A pe

sar de que la formación de esta persona se limitó a tres condiciones, la lectura del libro "Niños pequeños en acción", la observación durante cuatro días del trabajo de la maestra anterior y la asistencia a un seminario sobre experiencias clave, el audiovisual de su ejecución grabado el día 13 de marzo, demostró un nivel de aplicación aceptable.

Aparte de que esta nueva maestra tomó el grupo ya con una estructura totalmente establecida, creemos que la condición que facilitó su integración al programa fue una a la que las demás maestras no tuvieron acceso: la posibilidad de observar a una maestra que ya manejaba el acercamiento. Ella misma confirmó esta situación en una entrevista realizada a fin de año. Al hablar de su experiencia de trabajar con la maestra anterior, señaló "... me ayudó y me facilitó mucho... estar observando la forma como ella se desenvolvía con el grupo... la maneja como trataba a los niños... me indicaba qué preguntas eran clave para la planeación o las reglas que había impuesto en el grupo... me daba ya un conocimiento del niño... de cómo se comportaba, por ejemplo, este niño tienes que ayudarlo más en su planeación...". Al preguntarle si se le hubiera dificultado más tomar el grupo sin haber tenido esta oportunidad de observar, contestó: "Si, porque una vez leído el libro, pues como que no te das idea, por más que ahí te explican o ponen ejemplos...yo creo que necesitas observar... es bien valiosa esa observación porque ya te das una idea de lo que está pasando dentro del salón: cómo se debe de comportar el maestro ante los niños, qué actitudes debes de tomar, la manera de cuestionarlos o de estar ayudándolos, reforzándolos en algún problema que se les presenta... creo que es una base bien importante hacer una observación antes de entrarle al programa".

En resumen, este tercer año de trabajo fue un periodo de realizaciones. Los maestros que permanecieron durante tres años iniciaron su aprendizaje en el tercer nivel de las características del programa. Decir que se logró la aplicación cabal de todas y cada una de las características no sería cierto, porque en este programa siempre hay algo por trabajar y descubrir, pero no cabe duda de que se alcanzó una alta aplicación de las características que definen al Currículo con orientación cognoscitiva.

Discusión de los resultados.

Al inicio de este capítulo, planteamos varias preguntas a las que buscaríamos respuesta a través de la evaluación. Una vez descritos los resultados, ha llegado el momento de contestarlas.

a) ¿El maestro logró la aplicación de las características esenciales del programa?

La evidencia que se obtuvo a través de la aplicación de la batería de instrumentos para medir el grado de aplicación logrado, la comparación entre la medición del primer y tercer año, las respuestas de los maestros a las primeras ocho preguntas de la entrevista y las de la directora e inspectora a las preguntas 1, 2 y 3, así como lo reportado en los testimonios de los visitantes, nos permiten afirmar que los maestros A, B y C, lograron con el apoyo del programa de desarrollo entre otros factores, aplicar las características que definen al COC. Numéricamente podría hablarse de un porcentaje promedio de 77% para la maestra B, de 84% para la maestra A y de 87% para la maestra C (tabla 19). Esta afirmación de ninguna manera debe interpretarse como triunfalista; sabemos que la aplicación de las diversas características debe pulirse, en especial y de acuerdo con los datos, en lo referente a la observación y evaluación del niño.

Por otra parte, sentimos que la batería ha avanzado en la descripción y medición de las características definitorias, pero es necesario que los diversos instrumentos se refinen y validen de una manera más extensa y definitiva. La combinación de los datos cuantitativos y cualitativos de las diversas fuentes, así como la convicción de que los segundos son tan importantes como los primeros, ha enriquecido la visión del grado de aplicación logrado, aunque todavía no se alcanza la sensibilidad deseada.

Además, hay que reconocer que la verificación de la ausencia o presencia de ciertas características definitorias está más en la línea de un acercamiento de "fidelidad a la medición del grado de aplicación (Fullan y Pomfret, 1977), y que ---dada la filosofía del programa---, es necesario enriquecer estos datos con la descripción del proceso que lleva al maestro a la aplicación del programa. Dicha aportación nos colocaría en un acercamiento de "proceso" más congruente con esa filosofía. Como señalan Fullan y Pomfret (1977): "...cualquiera que sea la perspectiva que se use, es recomendable ver la medición de la aplicación, como un "flachazo" de lo que los usuarios están haciendo con respecto de la innovación en un momento determinado. Es importante considerar que la naturaleza de las innovaciones pueden transformarse a través del tiempo y que se

requieren mediciones para detectar estos cambios en mayor especificación, redefinición o desarrollo" (p. 367). Como ya se dijo anteriormente, la reconstrucción parcial del proceso que se ha presentado en la sección de evaluación formativa informal debe considerarse como un primer intento por abordar el problema. Quizá una reconstrucción más exacta pueda lograrse en un futuro al utilizar procedimientos de observación que nos permitan un análisis profundo de las interacciones que establece el maestro.

Por lo que se refiere al alto índice de confiabilidad logrado en las mediciones realizadas (90% en promedio en las cinco listas en que se midió), es pertinente anotar que este resultado puede relacionarse con el conocimiento tan detallado que los observadores tenían acerca de las características del programa, los instrumentos y la ejecución de cada uno de los maestros. Queda por demostrar si este índice de confiabilidad puede mantenerse cuando se generalice el uso de la batería.

- b) ¿Qué cambios reporta el maestro como producto del programa de desarrollo?, ¿cuáles perciben la directora y la inspectora del Jardín?

A través de sus respuestas a las preguntas 9 y 10 de la entrevista (tabla 29) los maestros reportan haber sufrido profundos cambios en sus formas de pensar, en sus habilidades y en sus actitudes. Reconocieron también que la experiencia de capacitación había generado un desarrollo personal y profesional, una mayor conciencia del trabajo realizado, habían aprendido a valorarlo y a disfrutarlo y habían adquirido seguridad en sí mismos así como una mayor descentración y reflexión.

Al contestar las tres primeras preguntas, la directora y la inspectora afirmaron haber percibido cambios en habilidades, actitudes y formas de pensar. Se refirieron especialmente a los cambios que observaron en los roles que el maestro y el niño desempeñaron.

Al igual que los maestros, la directora habló del desarrollo personal alcanzado, a saber, mayor responsabilidad y profesionalismo, más conciencia de la labor docente así como mayor compromiso y organización personal.

Evidentemente, el programa logró, aún sin habérselo propuesto explícitamente al inicio, una serie de condiciones que afectaron el desarrollo personal y profesional de los involucrados.

Por desgracia, por esta vez tenemos que conformarnos con el reporte verbal que atestigüe la existencia de estos cambios. Hubiera sido ideal haber contado con la posibilidad de aplicar al inicio y al fin del programa algunas

escalas que midieran el desarrollo en ciertas áreas. Sin embargo, estos resultados cobran importancia cuando se relacionan con las investigaciones que "...implícita, y a menudo explícitamente, sugieren una compatibilidad de causa-efecto..." (Griffin, 1978, p. 98), entre las metas de los programas que tienden a estimular el desarrollo personal y profesional y las que postulan un mejoramiento de la práctica escolar. Parece que, dice Griffin (1978), al atender ciertos fenómenos relacionados con el educador ayudamos a lograr una relación maestro-alumno más fuerte y mejor.

Relacionado con este aspecto, Sprinthall y Thies-Sprinthall (1983), ofrecen evidencia acerca de que los niveles de desarrollo alcanzados por un adulto hacen una diferencia en su ejecución y pueden ser afectados por una intervención. Específicamente, citan los estudios de Hunt y Joyce (1967) en los que, "... en suma, los maestros con altos niveles conceptuales se comportan en el salón de clase de una manera que encaja estrechamente con los indicadores de conductas asociadas con la enseñanza eficaz" (p. 19).

La posibilidad de afectar y mejorar la práctica educativa a través de programas que promueven el desarrollo personal y profesional es, sin duda alguna, uno de los caminos más prometedores que pueden vislumbrarse en el futuro de la capacitación para el docente.

c) ¿Qué percepción tienen el maestro, la directora y la inspectora acerca del programa de capacitación?

Los maestros se refirieron al programa de capacitación de la siguiente manera (tablas 30 a 34):

- 1) Apoya constantemente la labor del maestro.
- 2) Permite que cada maestra elabore su propio programa.
- 3) Cuenta con asesores preparados y motivados.
- 4) Es un programa bien estructurado, con todos los elementos que se requieren.
- 5) Integra la teoría con la práctica.
- 6) Se adapta a las necesidades de los individuos.
- 7) Brindó oportunidad para la participación activa del maestro y la individualización del proceso.
- 8) Cumple con las metas que se propone.
- 9) Se vivió como una experiencia de desarrollo profesional.

Estas características que los maestros percibieron son las responsables de que la experiencia con el programa se haya concebido como única, como una

verdadera capacitación, rica en posibilidades de desarrollo profesional y personal y que no puede compararse con otras situaciones similares.

La directora y la inspectora (tablas 37 a 41) hablaron del apoyo que el programa había proporcionado al maestro. Para ellas, los asesores demostraron profesionalismo, capacidad, interés, organización y planeación. Piensan que se respondió a las necesidades de los maestros y que se les ofreció un programa integrado, bien organizado, que las motivó a seguir adelante, a estudiar, a sentirse valiosas como profesionistas.

Finalmente, la directora afirmó que se había logrado establecer un programa de marco abierto a la capacitación; la inspectora valoró el tiempo invertido en todo el proceso.

La visión que se tiene acerca del programa de desarrollo nos permite afirmar que se trabajó para crear un modelo de marco abierto que fuese paralelo a la filosofía y a los métodos que se emplean con los niños: en primer lugar, se estableció un marco de referencia bien estructurado en el que el maestro se convirtió en el constructor de su propio proceso de aprendizaje; se compartió con él la definición de necesidades y la iniciación de experiencias de aprendizaje; a su vez se generaron oportunidades para su participación activa y se le apoyó permanentemente en el proceso personal de cambio. Al instaurarse un programa de tal naturaleza no solamente se consiguió aplicar las características que definen al COC, sino que se generaron condiciones que dieron lugar al desarrollo personal y profesional.

d) ¿Qué grado de satisfacción logró el programa en los maestros, la directora y la inspectora?

Las respuestas específicas de los maestros a las preguntas 13 y 14 y de la directora e inspectora a los ítems 6 y 7 de sus respectivas entrevistas, atestiguan el alto grado de satisfacción que se logró con el programa de desarrollo. Ante la pregunta, ¿qué es lo que más te disgustó del programa de capacitación?, unánimemente, autoridades y maestros respondieron que nada. Al cuestionarlos acerca de si recomendarían este programa de capacitación para otros maestros su respuesta afirmativa fue definitiva y las razones que expusieron fueron determinantes:

Maestra A: "...te hace ver tu trabajo de una forma diferente... les ayudaría a conocer más a los niños, a entenderlos más, a saber realmente qué es lo que necesitan,...".

Maestra B: "...es enriquecedor. Y cumple con las metas que se propone".

Maestra C: "...ofrece la oportunidad de conocer a los niños...te ayuda a prepararte profesionalmente".

Maestra D: "...es una capacitación excelente".

Directora: "...no me he encontrado con ninguna situación de capacitación que yo pueda recomendar aparte de ésta...".

Inspectora: "...está muy bien organizado...excelente para las maestras".

La diferenciación que se hace con otras experiencias es enorme (tablas 34 y 41) en la que sobresalen la riqueza y singularidad de ésta.

e) ¿Qué relación podemos establecer entre las acciones de capacitación y los cambios logrados?

En la literatura acerca de la aplicación de innovaciones educativas (véase por ejemplo, Gross, Giacquinta y Bernstein, 1971; Sarason, 1982; Leithwood, 1981; Berman y McLaughlin, 1974; Berman, Greenwood, McLaughlin y Pincus, 1975; McLaughlin y Marsh, 1978; Fullan y Pomfret, 1977; etc.) y de los programas de desarrollo para el personal docente (véase por ejemplo, McLaughlin y Marsh, 1978; Griffin, 1978; Griffin, 1983; Sprinthall y Thies-Sprinthall, 1983; Banet, 1979; Kamii y Devries, 1983; Krajewski, 1981; Glassberg y Nodie Oja, 1981, etc.), se encuentra la investigación que nos permite fundamentar y explicar lo que hicimos y lo que logramos.

En primer lugar, tenemos que establecer que un programa de desarrollo para el personal docente es sólo uno de los factores que inciden en el fenómeno de la aplicación de un programa. Específicamente, el papel que le corresponde es apoyar al maestro en la adquisición de los conocimientos, habilidades, actitudes y formas de pensar que le permitan aplicar las características que definen a un programa educativo.

Así pues, para explicar los hallazgos reportados primero tenemos que entender los factores que afectaron la aplicación del programa en general, para luego tratar de ubicar la participación específica del programa de desarrollo dentro de estos elementos.

Tomando como referencia los hallazgos del Change Agent Study de McLaughlin y Marsh (1978), en nuestro trabajo pueden identificarse las cuatro categorías de factores que resultaron críticas para la aplicación exitosa y la continuación de un proyecto de cambio, a saber: la motivación institucional, las estrategias de aplicación del proyecto, el liderazgo institucional y las características del maestro.

Respecto de la motivación institucional, dicho estudio indica que la participación del maestro en el proyecto tuvo la relación positiva más consistente con los resultados y que ésta estaba influenciada al menos por tres factores: la motivación de los administradores, las estrategias de planeación del proyecto y el alcance del cambio.

La actitud que asumen los administradores del proyecto es una clara señal para el maestro de qué tan seriamente debe tomarlo. La planeación en colaboración con el maestro es necesaria para el éxito del programa. Cuando se requiere de un esfuerzo y del cambio total en el estilo de enseñanza, mayor la proporción de maestros involucrados. Es decir, la promesa educativa de la innovación y la aparente oportunidad para el desarrollo profesional, son elementos sumamente importantes para promover la participación del maestro.

En nuestro caso, la motivación institucional reflejada en la involucración del maestro en el proyecto, se creó al conjuntarse tres factores: 1) La directora y la inspectora del Jardín, así como el cuerpo de asesores, siempre manifestaron su interés y entrega para la realización del proyecto, 2) El anhelo de establecer un "programa de marco abierto" para la capacitación, convirtió a todo el proceso en colaborativo, 3) Al proponer a los maestros la aplicación de un acercamiento educativo innovador que requeriría de ellos un cambio de actitudes, formas de pensar, habilidades - de una resocialización en el sentido estricto (Berger y Luchmann, 1979), las maestras se involucraron más.

McLaughlin y Marsh (1978) señalan que "las estrategias del proyecto que promovieron el aprendizaje y el cambio en el maestro, tenían dos elementos complementarios: las actividades de capacitación y las actividades de apoyo a la capacitación". (p. 76).

Como ya se mencionó anteriormente, ambas actividades mejoran la aplicación del programa, promueven ganancias en el estudiante y apoyan el cambio del maestro. El programa de desarrollo que diseñamos las incluyó y éste definitivamente, es un factor a considerar para explicar los logros que se obtuvieron.

Por otro lado, también conviene señalar que dichos autores hacen hincapié en que la calidad de la asesoría que se proporciona es crítica, a tal grado que la cantidad no cuenta cuando el maestro percibe la ayuda como útil o muy útil. Las afirmaciones de los maestros y de las autoridades durante las entrevistas, nos permiten afirmar que consideran a los asesores como personas

muy competentes y que proporcionaron el apoyo requerido durante todo el proceso.

Otro aspecto a considerar se refiere a que el estudio menciona que la efectividad de ambas actividades de capacitación se fortaleció cuando los maestros participan en la toma de decisiones del proyecto. Una vez más, el acercamiento de "marco abierto", dio lugar a esta condición.

En relación con el liderazgo institucional, el Change Agent Study destaca la importancia del liderazgo que pueda proporcionar el director del proyecto; describe que el soporte e interés del director del proyecto es importante, pero que la actitud del director de la escuela fue más crítica para los resultados a largo plazo. En este caso, el soporte del director afectó positivamente la aplicación del proyecto.

El ambiente de la escuela fue tan relevante como el papel del director en la continuación del proyecto. Las buenas relaciones de trabajo entre los maestros fortalecieron la aplicación, fomentaron la continuación y se correlacionaron con la participación en la toma de decisiones.

Estamos convencidos de que el clima organizacional del Jardín de niños en que se llevó a cabo el proyecto, el soporte proporcionado por la directora y el liderazgo ejercido por el equipo de la UNAM, constituyeron los factores que ayudaron a lograr un buen liderazgo institucional.

La cuarta categoría de factores cruciales se refiere a las características del maestro. El atributo más importante que menciona el estudio es el sentido de eficacia del maestro, es decir, su creencia de que puede ayudar aún a los estudiantes más difíciles o poco motivados. Esta característica no tiene nada que ver con la experiencia o con la habilidad verbal, pero sí se relaciona con el énfasis que los proyectos pongan en las actividades de apoyo a la capacitación, ya que éstas lo promueven de muy diversas formas.

Si ésto es así, el fortalecimiento de la seguridad en sí mismo que reportaron los maestros y confirmó la directora, debe en este caso relacionarse con la importancia que se dio en el programa a las actividades de apoyo a la capacitación; pero también debe considerarse como uno de los factores que explican el grado de aplicación que se logró.

Por lo que se refiere a las características del maestro, Kamii y Devries (1983), argumentan que "La mejor forma de iniciar la formación de educadores piagetianos consiste en seleccionar profesores muy experimentados en los

métodos de desarrollo del niño" (p.105), es decir, maestros que se centren en el niño, que se lleven bien con él y que sepan conducir la clase sin tensiones; aunque advierten que también es muy importante que el maestro desee y seleccione una formación piagetiana como la manera de superarse profesionalmente, porque hay maestros que nunca podrán "...superar su imagen de buen profesor: el que dice a los niños lo que tienen que pensar, hacer y decir" (p. 107).

Esta afirmación de Kamii y DeVries es importante porque nos permite realcionar el éxito que se logró con dos condiciones que señalamos: el comentario que la inspectora hizo al contestar la pregunta 2, "...eran excelentes maestras... esa experiencia que ellas tenían les dio la posibilidad de continuar un trabajo con mucha calidad..." y el hecho de que las maestras hayan elegido participar en el proyecto.

El hecho de que las actitudes, habilidades, formas de pensar y experiencia que el maestro trae al proyecto, afectan su aprendizaje y el grado de aplicación logrado, no puede probarse contundentemente pero fuimos testigos de que la maestra C, quien alcanzó un 87% de aplicación, es una persona abierta a la experimentación, segura, sin miedo a cometer errores, relajada en su comportamiento como docente; la maestra A (con un 84% de aplicación), puede describirse como organizada, con mucha experiencia en el manejo de grupo, cautelosa pero abierta a la posibilidad del cambio a medida que la evidencia demuestra la viabilidad de la innovación; la maestra B (que logró un 77%), es muy responsable, perfeccionista, con una autocrítica lacerante, con poca tolerancia al error y que vive conflictos con frecuencia.

Resumiendo, puede decirse que estas cuatro categorías de factores afectaron el grado de aplicación logrado en el Currículum con orientación cognoscitiva. El programa de desarrollo, como uno de los elementos a considerar en el proceso de aplicación, contribuyó a lograrlo. Sus efectos concretos son el resultado de la interacción de tres variables, a saber, el contexto institucional, las características del programa de capacitación y el maestro.

De alguna manera en la discusión anterior nos referimos al contexto institucional y al maestro y quedaron por concretarse aún más las características del programa. Si revisamos la literatura pertinente*

* Véase por ejemplo la revisión de Griffin (1983) acerca de la investigación relacionada con los programas de desarrollo.

encontramos que las condiciones que ellos relacionan con el éxito de un programa de desarrollo, estuvieron presentes en nuestro esfuerzo; por ejemplo, la participación voluntaria, la planeación relacionada con las necesidades y expectativas de los maestros, el gobierno participativo, la asesoría en el salón, el uso de un manual que describe situaciones reales y actuales de enseñanza y que está claramente escrito, el empleo del video y de audiovisuales, asesores competentes, etc. Desgraciadamente, los datos obtenidos no nos permiten singularizar la participación de estos factores y tenemos que recurrir a una síntesis que los englobe.

Finalmente, ¿qué relación puede establecerse entre el desarrollo personal y profesional reportado y la experiencia de capacitación?. La respuesta es clara: al perseguir la aplicación de las características que definen al COC con un acercamiento de marco abierto a la capacitación, se generaron las condiciones que Sprinthall y Thies-Sprinthall (1983) sugieren como parte de un modelo instruccional que promueve el desarrollo y la adquisición de habilidades.

Retomando las condiciones que señalan estos autores, el programa de desarrollo:

1. Colocó a los maestros en experiencias significativas de toma de roles, de manera que su experiencia fue directa y activa, más que vicaria e indirecta.
2. Se atendieron los aspectos cualitativos de esa experiencia con el fin de lograr que no estuvieran ni por encima ni por debajo del alcance del aprendizaje.
3. Además de la experiencia real, hubo oportunidad para la reflexión guiada, cuidadosa y continua.
4. Se trató de establecer un equilibrio entre la experiencia real y la discusión y reflexión acerca de la enseñanza.
5. Hubo continuidad en el programa de desarrollo.
6. Proporcionó soporte personal y desafíos.

En conclusión, los resultados que generó el programa de desarrollo para el personal se presentaron porque hubo un contexto institucional propicio, características de los maestros que facilitaron o dificultaron el proceso y sobre todo, un sistema instruccional que no sólo logró la aplicación del acercamiento educativo propuesto, sino el crecimiento personal y profesional de los maestros que intervinieron en el proyecto.

CAPITULO 4: CONCLUSIONES.

Cuando el autor postuló en 1977, la creación del "Proyecto preescolares", uno de los objetivos que se propusieron fue crear una infraestructura que permitiera formar a un grupo de psicólogos en el campo de la educación preescolar. En tonces se pensó en la necesidad de que los profesores de la Especialización en Desarrollo del Niño que impartían las materias relacionadas con la educación pre escolar, conocieran su campo de trabajo desde dentro, es decir, se convirtieran en verdaderos especialistas de la materia.

Después de casi diez años de su creación, puedo afirmar que se ha cumplido esta intención original: quienes hemos trabajado en el proyecto, hemos aprovechado la oportunidad para convertirnos en artífices de nuestra propia formación. Hemos aprendido como producto de las tareas realizadas.

Por otra parte, "El Currículum con orientación cognoscitiva", que nació del deseo de ofrecer un proyecto alternativo a las prácticas actuales de educación preescolar, ha generado la ocasión para que un grupo de psicólogos interesados en el desarrollo y la educación infantil, puedan hacer contacto con la problema de la educación preescolar en nuestro país.

Como se señaló en la introducción, la historia de la educación preescolar en México ha estado matizada por la búsqueda de un modelo educativo que sea válido en términos de desarrollo, es decir, que apoye el desarrollo integral del niño. Sin habérselo propuesto abiertamente, el "Currículum con orientación cognoscitiva" se ha ganado el derecho de que se le considere como una de las opciones que sintetiza este anhelo.

Al margen de sus características y fundamentación, debe valorarse el hecho de que la alternativa sea fruto de uno de los pocos intentos por estudiar la adaptación y aplicación de un currículum innovador con un proyecto piloto que ha durado tres años. Lo que hemos logrado saber acerca del COC, es producto de la experiencia y no del trabajo realizado sobre un escritorio por un grupo de expertos.

De ninguna manera afirmamos que todos los problemas están resueltos, pero el esfuerzo de estos tres años ha creado el marco de referencia para contestar preguntas tales como: ¿qué es el Currículum con orientación cognoscitiva?, ¿es posible aplicarlo en el jardín de niños?, ¿qué características debe tener y que implica la capacitación del maestro?, ¿cuáles son los efectos del programa en los

niños, en los maestros, en los padres de familia, en las autoridades?, etc.

Esta situación, así como los resultados reportados en esta tesis y en la de García (1986), nos hacen pensar en la existencia de una alternativa real. Sin embargo, la creación de esta alternativa es sólo uno de los resultados más tangibles. Para todos los que colaboramos en el proyecto "Un Currículum con orientación cognoscitiva", estos tres años de trabajo se convirtieron en una fuente continua de experiencias de aprendizaje.

Tratar de sintetizar este proceso en un capítulo de conclusiones es muy difícil: las viejas concepciones se transformaron y dieron lugar a otras más integradoras, a través de la toma y da de la interacción cotidiana y de la reflexión de lo realizado.

Cada uno de los que participamos en el proyecto, —maestros, niños, padres de familia, autoridades y asesores—, sufrimos un proceso de cambio cuya magnitud debe ponderarse de manera individual. Me gustaría destacar ciertos aspectos que considero valiosos porque son el resultado de esta experiencia.

En primer lugar se demostró que es posible crear un programa de desarrollo para el personal docente que logre lo que se propone, en este caso, el proceso de cambio personal que permitió al maestro aplicar el Currículum con orientación cognoscitiva. Este acontecimiento adquiere especial relevancia si tomamos en cuenta que en el medio preescolar de nuestro país, hay pocas demostraciones al respecto. Sin embargo, no es el logro de lo que el programa se propuso lo que más importa. Para mí, la verdadera contribución radica en cómo se alcanzaron los resultados, en el cuestionamiento que puede hacerse a las prácticas actuales de capacitación

En primer lugar, el programa de desarrollo del personal era parte de un proyecto de cambio postulado por la institución que surgió como una parte integral del proceso de mejoramiento y solución de los problemas dentro del Jardín. Como tal, su éxito o fracaso dependía del interjuego de tres factores: el contexto institucional, el maestro y el programa de desarrollo.

La aplicación del Currículum con orientación cognoscitiva se concibió, como un proceso a largo plazo y no lineal, en el que el aprendizaje del maestro ocu

rrió a través del proceso de "adaptación mutua", cuando se concientizaron las necesidades de información adicional. Nuestra experiencia confirmó que "... Para los maestros, la tarea de aprender es más una posibilidad de solucionar problemas y no de dominar procedimientos 'probados'!"(McLaughlin y Marsh, 1978, p.87)

La inclusión de las actividades de capacitación y de apoyo a la capacitación en el programa de desarrollo, representa un modelo a seguir en un país en donde la práctica común se limita a los seminarios y los talleres fuera del salón de clases. Es indispensable apoyar al maestro en el salón de clases, si queremos generar cambios sustanciales. No hay ninguna otra manera de lograr el proceso de resocialización que subyace a la aplicación exitosa de una innovación. Y lo digo enfáticamente porque el sector oficial tiene que aceptar el reto de construir una infraestructura que permita instaurar las actividades de apoyo, si es que desea verdaderamente cambiar las prácticas vigentes en la educación preescolar y sacar provecho del dinero y el esfuerzo que invierte en sus actividades de capacitación.

La formación de un cuerpo de asesores con sólidos conocimientos y experiencia en el área de su competencia, es una necesidad que el sector oficial no puede seguir soslayando; sin ello, la capacitación pierde su función y puede dar lugar a efectos contraproducentes.

La instalación de un acercamiento de "marco abierto" a la capacitación del maestro, congruente con el ambiente educativo que se ofrece a los niños, integra una serie de condiciones a las que diversos programas han aspirado y que podrían sintetizarse en las siguientes afirmaciones: hacer compatible la enseñanza propo_sitiva y el aprendizaje iniciado por el estudiante; que el capacitador y el maestro definan conjuntamente las necesidades; crear experiencias que se ajusten a la diversidad individual.

Lo relevante de un acercamiento tal apenas empieza a descubrirse: las condiciones que definen un "acercamiento de marco abierto" generan desarrollo personal y profesional; los altos niveles de desarrollo en el maestro se correlacionan con los indicadores de una enseñanza eficaz. (Sprinthall y Thies-Sprinthall, 1983).

Yo agregaría que un "acercamiento de marco abierto" ofrece una nueva manera de conceptualizar el aprendizaje del adulto, haciéndolo copartícipe del proceso, alejándolo del extremo "receptor" del continuo y permite que todas las personas involucradas -maestros, asesores y autoridades- se sientan satisfechos.

Como toda buena investigación, ésta ha dejado más preguntas que respuestas. Ciertamente éste fue un proyecto piloto, que requiere que los diversos elementos

que integraron el plan de trabajo en general, y específicamente el programa de desarrollo, se refinen y establezcan de una manera más definitiva.

La oportunidad ya solicitada por la SEP de difundir el programa a otros salones del Jardín en los próximos dos años, establece una condición ideal para revisar contenidos y procedimientos, para incluir a los maestros como asesores, para reconstruir totalmente el proceso de aprendizaje, para probar alternativas a la evaluación del programa de desarrollo, para ubicar el uso del video dentro del sistema, para terminar de delinear las características de un marco abierto a la capacitación y para demostrar la relación que puede existir entre niveles de desarrollo y "marco abierto" o entre niveles de desarrollo e indicadores de enseñanza eficaz.

No quiero desaprovechar la ocasión para hacer un comentario respecto de la manera en que nuestra Facultad enfrenta la formación de sus psicólogos educativos. Hay cuatro palabras con las que podría describir el estado actual del Currículo: verbalista, psicologista, tecnócrata y desvinculado de la problemática nacional.

Como producto de un currículo tal y después de haber trabajado desde 1977 en ambientes reales de educación preescolar, me atrevo a sugerir que eliminemos de nuestros programas esa visión psicologista y tecnócrata de la educación, en la que la dimensión psicológica es el factor todopoderoso y en la que lo más importante es estructurar un sistema de instrucción que permita lograr determinados objetivos.

Se requiere una visión más amplia e integral del fenómeno educativo en la que la dimensión psicológica sea sólo uno de los factores a considerar. Es necesario que la educación se conciba como un fenómeno importante en sí mismo y no simplemente como un campo de aplicación de la psicología.

Además, es urgente que nuestros alumnos aprendan a atender al producto y al proceso, que nuestros programas fomenten el trabajo interdisciplinario, porque afuera éste es la regla y no la excepción. Pero más que nada, se necesita que haya vinculación con la problemática nacional: la educación preescolar todavía tiene una cobertura muy limitada, pero los pronósticos apuntan que para el año 2,000 triplicará su matrícula actual. La problemática que se derivará de este crecimiento es enorme y contrasta con la escasa investigación al respecto, que no llega ni al 1% de la investigación educativa nacional (Plan maestro de investigación educativa, 1981).

El psicólogo educativo tiene que desempeñar un papel en el campo de la educación preescolar. De nosotros depende que su formación responda a la magnitud de

los retos futuros.

Los objetivos propuestos para esta tesis han sido cumplidos. He ganado comprensión acerca de lo que es el Currículum con orientación cognocitiva, de las demandas que su aplicación impone en el maestro y lo que puede ser un programa de desarrollo encaminado a apoyarlo en la tarea de hacer realidad dicho acercamiento. Pero por encima de todo, aprendí a valorar las posibilidades que un modelo de "marco abierto" ofrece para la educación de los niños y de los adultos. Espero que esta tesis haya podido comunicar estos aprendizajes.

REFERENCIAS

- 1.- Banet, B. Directions in Teacher Training. High Scope Educational Research Foundation, 1979.
- 2.- Barocio, Q. R., González, M., Rocha, L. M. y Herrán, M. L. "El Proyecto Preescolares: sus primeros logros". Ponencia presentada en el Foro sobre el Estado Actual y Perspectivas de la Educación Preescolar, Morelia, Mich., 1981.
- 3.- Barocio, Q. R., González, M., Rocha, L. M. y Herrán, M. L. "Hacia la Formación de un Modelo de Educación Preescolar Individualizado". Ponencia presentada en el II Foro sobre Educación Preescolar, Morelia, Mich., 1982.
- 4.- Barocio, Q. R. y García, C. B. "Un Currículum con Orientación Cognoscitiva". Ponencia presentada en el III Foro sobre Educación Preescolar, Morelia, Mich., 1983.
- 5.- Barocio, R. Reflexiones sobre la capacitación del Personal Docente en el CÔC. Ponencia presentada en el V Foro de Educación Preescolar, Morelia, Mich., 1985.
- 6.- Berger, P. y Luckmann, T. La Construcción Social de la Realidad. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1979.
- 7.- Berman, P. y McLaughlin, M.W. A model of Educational Change. Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. 1. Santa Mónica, CA: Rand Corporation, 1974.
- 8.- Berman, P., Greenwood, P. W., McLaughlin, M.W., Pincus, J.A. Summary of the Findings in Review. Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. IV (Abridged). Santa Mónica, C.A.: Rand Corporation, 1975.
- 9.- Bloom, B.S., Hastings, J.T., y Madaus, G.F. Evaluación del Aprendizaje. Vol. 1. Buenos Aires: Troquel, 1975.
- 10.- Coll, C. Introducción y las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y de los aprendizajes escolares. En Coll, C. (Compilador). Psicología Genética y Aprendizajes Escolares. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A., 1983. pp. 1 a 42.
- 11.- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Plan Maestro de Investigación Educativa. México, D.F.: CONACyT, 1981.
- 12.- DeVries, R. y Kohlberg, L. Piagetians Programs. Capítulo en preparación para el libro Programs of Early Education: The Constructivist View, Comunicación Personal, 1983.
- 13.- Diamondstone, J.M. Designing, Leading and Evaluation Workshops for Teachers and Parents. Ypsilanti, Mich.: High Scope Educational Research Foundation, 1980.

- 14.- Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos. Diagnóstico de Necesidades de la Educación Preescolar. Documento interno de trabajo del Proyecto de Educación Preescolar, 1981.
- 15.- Dirección General de Educación Preescolar. Educación Preescolar: Una realidad dentro del sistema educativo nacional. Ponencia presentada en el IV Foro de Educación Preescolar. Morelia, Mich., 1984.
- 16.- Espriú, R.M. Reflexiones sobre la aplicación del COC. Ponencia presentada en el V Foro de Educación Preescolar, Morelia, Mich., 1985.
- 17.- Evans, E.D. Contemporary Influences in Early Childhood Education. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1975, pp. 63-102.
- 18.- Fabregat, I., Murillo, G. y Arrieta, M. Propuesta Curricular de Educación Preescolar. Ponencia presentada en el VI Foro de Educación Preescolar, Morelia, Mich., 1986.
- 19.- Ford, W. Involving Parents in Children's Education; lessons from Project Follow Through. Publicación 1979/1 del Learning Research and Development Center. Pittsburgh, P.A.: University of Pittsburgh, LRDC, 1979.
- 20.- Fox, T.G. Purpose as Context for Evaluating Inservice Programs. Journal of Research and Development in Education, Vol. 14, N° 2, 1981. pp. 34-45.
- 21.- Fullan, N. y Pomfret, A. Research on Curriculum and Instruction Implementation. Review of Educational Research, 1977, Vol. 47, N° 1, pp. 335-397.
- 22.- García, C.B., Espriú, R.M. y Barocio, R. Proyecto de Investigación: Un Programa de Educación Preescolar con Orientación Cognoscitiva. Versión Preliminar, 1982.
- 23.- García, B. Reflexiones sobre la evaluación del COC. Ponencia presentada en el V Foro de Educación Preescolar, Morelia, Mich., 1985.
- 24.- García, C.B. Evaluación de un Programa de Educación Preescolar con Orientación Cognoscitiva. Tesis para obtener el grado de Maestría en Psicología Educativa. México, D.F.: Facultad de Psicología, UNAM, 1986.
- 25.- Ginsburg, H. y Opper, S. Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. España: Editorial Prentice-Hall Internacional, 1977.
- 26.- Glassberg, S. y Nodie-Oja, S. A developmental model for teachers' personal and professional Growth. Journal of Research and Development in Education. Vol. 14, Número 2, 1981.

- 27.- Griffin, G.A. Guidelines for the Evaluation of Staff Development Programs. Teachers' College Record. Vol. 80, N° 1, 1981.
- 28.- Griffin, G.A. Implications of Research for Staff Development Programs. The Elementary School Journal, Vol. 83, N° 4, 1983, pp. 414-25.
- 29.- Gross, N., Giacquinta, J.B. y Bernstein, M. Implementing Organizational Innovations. New York: Basic Books, 1971.
- 30.- Guajardo Guzmán, Guadalupe. Formación de Recursos Humanos. Ponencia presentada en el II Foro de Educación Preescolar, Morelia, Mich., 1982.
- 31.- Guerrero César, María L. Bases Científico-Filosóficas de la Educación Preescolar: Reflexiones. Ponencia presentada en el II Foro de Educación Preescolar, Morelia, Mich., 1982.
- 32.- Hall, G.E. y Loucks, S. "Teacher Concerns as a Basis for Facilitating and Personalizing Staff Development." "Teachers' College Record," Vol. 80, N° 1, 1981.
- 33.- High Scope Educational Research Foundation. Minimal Pre-school Teacher Training Profile: Manual and Instrument. Documento interno en revisión 1978a.
- 34.- High Scope Educational Research Foundation. Preschool Teacher Training Profile. Documento interno de trabajo en revisión, 1978b.
- 35.- High Scope Educational Research Foundation. El Curriculum Cognoscitivo de High Scope. Documentos para el taller de trabajo organizado por la Facultad de Psicología de la UNAM, Agosto de 1982.
- 36.- Hodges, W., Brande, A., Feldman, R., Follins, J., Love, J., Shichant R., Lumbley, J., Osborn, J., Rentfrom, R., Houston, J., Carson, Lee. Follow Through: Forces for Change in the Primary Schools. Ypsilanti, Mich.: The High Scope Press, 1980.
- 37.- Hohmann, M., Banet, B., y Weikart, D. Niños Pequeños en Acción. México: Edit. Trillas, 1984.
- 38.- Kamii, C. La Autonomía como finalidad de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget. México, D.F. UNICEF; 1985.
- 39.- Kamii, C. y DeVries, R. La Teoría de Piaget y la Educación Preescolar. Madrid: Visor, 1983a.
- 40.- Kamii, C. y DeVries, R. El conocimiento físico en la educación preescolar: Implicaciones de la teoría de Piaget. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores, 1983b.

- 41.- Krajewski, R.J. Clinical Supervision: A Conceptual Framework. Journal of Research and Development in Education. Vol. 15, N° 2, 1982.
- 42.- Lacey, C. The Socialization of Teachers. Gran Bretaña: Methuen and Co. LTD, 1977.
- 43.- Leithwood, H.A. Managing the Implementation of Curriculum Innovations. Knowledge, Diffusion, Utilization. Vol. 2, N° 3, Marzo de 1981. pp. 341-360.
- 44.- McLaughlin, M. y Marsh, D. Staff Development and School Change. Teachers' College Record, Vol. 80, N° 1, 1978, pp. 69-94.
- 45.- Morris, L. y Taylor Fits-Gibbon, C. How to Measure Program Implementation. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1978.
- 46.- Olivera Vega, Nangel. La Educación Preescolar y sus alternativas. Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Situación Actual y Perspectivas de la Educación Preescolar, Morelia, Mich., 1981.
- 47.- Piaget, J. ¿A dónde va la educación? Barcelona: Teide, 1974.
- 48.- Piaget, J. El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella, 1977.
- 49.- Piaget, J. Psicología de la Inteligencia. Buenos Aires, Argentina: Edit. Psique, 1980.
- 50.- Pipilcalli, M. (Seudónimo). La educación preescolar en México: Institución y Práctica Pedagógica. Tesis para obtener el grado de Maestría, México, D.F.: Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional, 1981.
- 51.- Ransom, L. Planning by teachers. Ypsilanti, Mich.: High Scope Educational Research Foundation, 1978.
- 52.- Rosado Bosque Carlota, "Reflexiones sobre Antecedentes, Presente y Futuro de la Educación Preescolar". Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Situación Actual y Perspectivas de la Educación Preescolar, Morelia, Mich., 1981.
- 53.- Sánchez Galán, Rosa Ma. y Ramírez Alamo Silvia. Cien años de Educación Preescolar. Ponencia presentada en el III Foro de Educación Preescolar, Morelia, Mich., 1983.
- 54.- Sarason, S.B. The Culture of the School and the Problem of Change. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

- 55.- Schweinhart, L.J. y Weikart, D.P. Young Children Grow Up: The Effects on the Perry Preschool Program on Youths Through Age 15. Ypsilanti, Mich.: The High Scope Press, 1980.
- 56.- Scott-Jones, D. Education, Schooling and Families. Ponencia presentada en la Reunión Anual de la American Psychological Association, Montreal, Canada. Septiembre de 1980.
- 57.- Secretaría de Educación Pública. Programas de Jardines de Niños. México, D.F., 1970.
- 58.- Secretaría de Educación Pública. Guía Didáctica para Jardines de Niños. México, D.F., 1976a.
- 59.- Secretaría de Educación Pública. Estudio de la Evolución del Niño de 3 a 6 años y Niveles de Madurez que corresponden a su desarrollo. México, D.F., 1976b.
- 60.- Secretaría de Educación Pública. Programa de Educación Básica, Documento # 3. México, D.F., 1977.
- 61.- Secretaría de Educación Pública. Programa de Educación Pre-escolar. México, D.F., 1979.
- 62.- Secretaría de Educación Pública. Programa de Educación Pre-escolar. Libro 1. Planificación General del Programa. México, D.F.: Cuadernos/SEP, 1981a.
- 63.- Secretaría de Educación Pública. Programa de Educación Pre-escolar. Libro 2. Planificación por Unidades. México, D.F.: Cuadernos/SEP, 1981b.
- 64.- Secretaría de Educación Pública. Programa de Educación Pre-escolar. Libro 3. Apoyos Metodológicos. México, D.F.: Cuadernos/SEP, 1981c.
- 65.- Sprinthall, N. y Thies-Sprinthall, L. The Teacher as an Adult Learner: A Cognitive-Developmental View. Libro del Año # 82 de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación. Chicago, Ill.: The National Society for the Study of Education, 1983, pp. 13-35.
- 66.- Swenson, T. "The State of the Art Inservice Education and Staff Development in K-12 Schools". Journal of Research and Development in Education, Vol. 15, N° 1, 1981, pp. 2-7.
- 67.- Wang, M.C., Leinhardt, G. y Boston, E. Individualized Early Learning Program. Publicación 1980/2 del Learning Research and Development Center. Pittsburgh, P.A.: University of Pittsburgh; LRDC, 1980a.

- 4 68.- Wang, M.C. y Ellett, Ch. Program Validation: The State of the art. Publicación 1982/4 del Learning Research and Development Center. Pittsburgh, P.A.: University of Pittsburgh, LRDC, 1982.
- 69.- Wang, M. y Gennari, P. "Analysis of the Design, Implementation, and Effects of a Data-Based Staff Development Program", TEASE, Vol. 6, N° 4, 1983, Págs. 211-226.
- 70.- Weikart, D.P. Relationship of Curriculum, Teaching and Learning in Preschool Education. En J.C. Stanley (Editor), Preschool Programs for the Disadvantage. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1972, pp. 22-66.
- 71.- Weikart, D., Rogers, L., Adcock, C., McClelland, D. The Cognitively Oriented Curriculum: A framework for Preschool Teachers. Urbana, Illinois: NAEYC, 1971.
- 72.- Weikart, D.P., Hohmann, C.F. y Rhine, W.R. High Scope Cognitively Oriented Curriculum Model. En W. Ray Rhine (Editor), Making Schools More Effective. New York: Academic Press, 1981. pp. 201-247.

APENDICE 1

Materiales impresos y audiovisuales
básicos empleados en las actividades de capacitación.

IMPRESOS

a) Libros.

1. Flavell, J.H. La Psicología Evolutiva de Jean Piaget. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1978.
2. Furth, H.G. Las ideas de Piaget. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1974.
3. Ginsburg, H. y Opper, S. Piaget y la Teoría del Desarrollo Intelectual. Madrid: Ediciones del Castillo, 1977.
4. High Scope Educational Research Foundation. Teacher's Guide to the Daily Routine. Ypsilanti, Mich.: High Scope Educational Research Foundation, 1978.
5. Hohmann, M., Baent, B. y Weikart, D. Niños pequeños en acción. México, D.F.: Edit. Trillas, 1984.
6. Hohmann, M. A Study Guide to Young Children in Action. Ypsilanti, Mich.: The High Scope Press, 1983.
7. Kamii, C. y DeVries, R. Piaget, Children, and Number. Washington, D. C.: NAEYC, 1976.
8. Kamii, C. y DeVries, R. La teoría de Piaget y la Educación Preescolar. España: Visor, 1983.
9. Kamii, C. La Autonomía como finalidad de la Educación. México: UNICEF, 1985.
10. Lalli, R. y Mainwaring, S. The Daily Routine: Small Group Time. Ypsilanti, Mich.: High Scope Educational Research Foundation, 1978.
11. Lalli, R. An Introduction to the Cognitively Oriented Curriculum for the Elementary Grades. Ypsilanti, Mich.: High Scope Educational Research Foundation, 1978. Versión preliminar.
12. Mainwaring, S. Learning Through Sewing and Pattern Design. Ypsilanti, Mich.: High Scope Educational Research Foundation, 1977.
13. Mainwaring, S. Room Arrangement and Materials. Ypsilanti, Mich.: High Scope Educational Research Foundation, 1978.
14. Mainwaring, S., Hannibal, S. y Diamondstone, J. Teacher's Guide to Mathematics: Number. Ypsilanti, Mich.: High Scope Educational Research Foundation, 1978. Versión preliminar.
15. Mainwaring, S. y Shouse, C. Learning Through Construction. Ypsilanti, Mich.: High Scope Educational Research Foundation, 1983.
16. McClelland, D. y Hohmann, CH. Representation. Ypsilanti, Mich.: High

Scope Educational Research Foundation, 1978. Versión preliminar.

17. Oon Bee Hsu. Writing and Reading. Ypsilanti, Mich.: High Scope Educational Research Foundation, 1977.
18. Ransom, L. Planning by Teachers. Ypsilanti, Mich.: High Scope Educational Research Foundation, 1978.
19. Ransom, L. Children as Music Makers. Ypsilanti, Mich.: High Scope Educational Research Foundation, 1979.

b) Manuales.

Manual de Capacitación: "Un Currículum con Orientación Cognoscitiva, para niños de 3 a 6 años, basado en la teoría de Jean Piaget". Adaptación y compilación realizada por Rosa Ma. Espriú, Roberto Barocio, Benilde García y Marcela González, 1983.

Manual de capacitación: "La planeación de la enseñanza en el COC". Adaptación y compilación realizada por Roberto Barocio y Rosa Ma. Espriú, 1984.

AUDIOVISUALES*

"El Currículum Cognitivo". (Video de 10' que describe las características generales del programa).

Contrasting Teaching Styles. (Video de 58', adaptado y traducido por el Departamento de Audiovisual de la Fac. de Psicología de la UNAM. Consiste de 3 secuencias /grupos pequeños, trabajo en el área de arte y círculo/, en las que se muestran 2 estilos diferentes de conducir la enseñanza: el programado y el de marco abierto.

Arranging the classroom: Case Study of the High Scope Preschool. (Video de 15', adaptado y traducido por el Departamento de Audiovisual de la Facultad de Psicología de la UNAM, que describe las estrategias generales para el arreglo del salón en áreas de trabajo).

The Block Area. (Video de 38' en 5 secuencias. Adaptado y traducido por el Departamento de Audiovisual de la Fac. de Psicología de la UNAM. Amplía la información respecto al arreglo del salón de clase, centrándose en el diseño del área de bloques.

Key Experiences for Intellectual Development During the Preschool Years. (Video de 19', adaptado y traducido por el Departamento de Audiovisual de la Fac. de Psicología de la UNAM. Explica y ejemplifica las llamadas experiencias-clave).

* Todos los audiovisuales adaptados y traducidos fueron originalmente producidos por High Scope Educational Research Foundation.

Spatial Learning in the Preschool Years. (Video de 22', adaptado y traducido por el Departamento de Audiovisual de la Fac. de Psicología de la UNAM. Describe la manera como los conceptos espaciales se desarrollan durante el período sensomotriz y preoperatorio, así como las experiencias clave para promoverlos.

El Desarrollo de la Clasificación. (Video de 20' producido por el Departamento de Audiovisual de la Fac. de Psicología de la UNAM. Muestra la manera en que los niños de 2, 7 y 11 años de edad enfrentan una tarea de clasificación).

La Rutina Diaria. Serie de diapositivas usadas para ejemplificar los diversos períodos de la rutina. Realización del Departamento de Audiovisual de la Fac. de Psicología de la UNAM.

APENDICE 2

Muestra del "Minimal Preschool Teacher Training Profile", diseñado por High Scope para obtener datos acerca de la aplicación del programa.

Propósito:

La meta de este instrumento es recoger datos mínimos de la aplicación del programa a través de tres diferentes medios relacionados de evaluación. Brevemente, estas evaluaciones incluyen:

- 1) Una lista de verificación para evaluar el ambiente físico del salón.
- 2) Observación en el salón de clase para evaluar la interacción maestro/niño, y
- 3) Una situación de entrevista/discusión para evaluar los procedimientos del salón de clase y el entendimiento sobre el currículum.

LISTA DE VERIFICACION

ITEM 1 ARREGLO DEL SALON

NOTAS.

- 1.- El salón está dividido en varias áreas de trabajo.
- 2.- Los límites de las áreas están bien definidos.

OBSERVACION

ITEM 2 RUTINA DIARIA.

NOTAS.

- 1.- Ayuda a los niños a aprender el nombre de cada período.
- 6.- Ayuda a los niños a iniciar sus planes si es necesario. (Planeación).
- 9.- Soporta y amplía los esfuerzos de cada niño (grupo pequeño).

ITEM 5 REPRESENTACION.

NOTAS.

- 2.- Usa estrategias para ayudar a los niños a extender su actividad actual a través de la representación.

ENTREVISTA Y DISCUSION

ITEM 5 PLANEACION Y EVALUACION EN EQUIPO

NOTAS.

- 2.- Evalúa el nivel de funcionamiento de cada niño dentro de las experiencias clave.
- 3.- Usa la evaluación del nivel de cada niño para planear.

APENDICE 3

Descripción general de los instrumentos que forman la batería para medir el grado de aplicación logrado en el COC y de las entrevistas para la maestra y la directora e inspectora del jardín.

BATERIA PARA LA MEDICION DEL GRADO DE APLICACION
LOGRADO EN EL COC

INSTRUMENTO	CARACTERISTICA QUE EVALUA	DIMENSIONES EVALUADAS	No. DE ITEMS	USO
Lista de verificación para el arreglo del Salón de Clase	Arreglo del Salón	a) Distribución del Espacio b) Equipamiento de las áreas d) Almacenamiento y Exhibición de los materiales	12 30 6 <hr/> 48	F y S
		Total	48	
Lista de verificación para el establecimiento de la Rutina Diaria	Rutina Diaria	a) Estructura del día de trabajo b) Desempeño del maestro en cada uno de los periodos	6 47 <hr/> 53	F y S
		Total	53	
Lista de verificación para la observación de la interacción del maestro durante la Rutina Diaria	Interacción del Maestro	a) Oportunidad para elegir b) Oportunidades para la auto-suficiencia c) Oportunidad para el aprendizaje activo, el lenguaje, y la representación d) Estrategias de enseñanza e) Manejo de la Disciplina	1 2 6 11 4 <hr/> 24	F y S
		Total	24	

BATERIA PARA LA MEDICION DEL GRADO DE APLICACION
LOGRADO EN EL COC

INSTRUMENTO	CARACTERISTICA QUE EVALUA	DIMENSIONES EVALUADAS	No. de ITEMS	USO
Lista de verificación para la planeación de la enseñanza.	Planeación de la Enseñanza	a) Existencia de la planeación	2	F y S
		b) Características de la planeación	12	
		<i>Total</i>	14	
Lista de verificación para la evaluación de las observaciones de los niños reportados por el maestro.	Observación de los Niños	a) Registro de las observaciones	3	F y S
		b) Características de las observaciones	6	
		c) Uso de las observaciones	1	
		<i>Total</i>	10	
Prueba de Conocimientos sobre los aspectos esenciales del programa.	Conocimiento del Programa	a) Implicaciones Pedagógicas	5	F y S
		b) Arreglo del salón	3	
		c) Rutina Diaria	3	
		d) Experiencia clave	11	
		e) Estrategias de enseñanza	5	
		f) Planeación de la Enseñanza	4	
		g) Observación de los niños	4	

ENTREVISTA PARA EL MAESTRO Y LA DIRECTORA E INSPECTORA

INSTRUMENTO	DIMENSIONES EVALUADAS	No. DE ITEMS	USO
Entrevista para el maestro	a) Comprensión de aspectos esenciales del programa *	8	S
	b) Percepción de cambios logrados y del programa de capacitación.	3	
	c) Grado de satisfacción con el programa de capacitación	4	
	Total:	15	
Entrevista para la Directora e Inspectoras	a) Cambios percibidos en los maestros	3	S
	b) Grado de satisfacción con el sistema de capacitación.	5	
	Total:	8	

*NOTA: Esta dimensión forma parte de la batería para medir el grado de aplicación logrado en el COC. El resto tiene que ver con la evaluación sumativa del programa de desarrollo.

APENDICE 4

Instrumentos de la batería para medir el grado de aplicación logrado en el COC y entrevistas para el maestro y la directora e inspectora del Jardín.

LISTA DE VERIFICACION PARA EL ARREGLO DEL
SALON DE CLASE

Instrucciones.- Este instrumento pretende evaluar tres características: la manera en que se ha distribuido el espacio; el equipamiento de las -- áreas en general; y el almacenamiento y exhibición de los materiales.

Observe el diseño y arreglo del salón, señalando en la columna de la izquierda, si a su juicio se encuentran presentes los indicadores que describen cada uno de los ítems.

Evaluación formativa: Considerando las respuestas obtenidas, haga sus - comentarios acerca de la aplicación de las dimensiones . observadas y es pecifique las necesidades que percibe, usando el formato que se anexa.

Evaluación sumativa: Cuento el número de respuestas afirmativas y saque el porcentaje que representan del total de respuestas.

Si el resultado es de 85% o más se considera que hay una alta aplicación de la característica; si se obtiene del 50% al 84% se considera una apli cación promedio. Menos del 50% se considera una aplicación baja.

Vacfe los resultados en las hojas de "Resumen del grado de aplicación -- logrado en la institución" y "Concentración de datos de aplicación".

RESUMEN DE NECESIDADES

Instrucciones: De acuerdo con las observaciones realizadas, marque con una "X" la casilla de la dimensión que requiere atención para cada uno de los maestros. Resuma sus comentarios y necesidades percibidas respecto a la aplicación.

1.- Arreglo del salón:

	MA	MB	MC	MD
a) Distribución del espacio				
b) Equipamiento de las áreas				
c) Almacenamiento y exhibición de materiales				

Distribución del espacio: _____

Equipamiento de las áreas: _____

Almacenamiento y exhibición de materiales: _____

Comentario general respecto al arreglo del salón de clase: _____

DISTRIBUCION DEL ESPACIO

- | | | |
|---|----|----|
| 1. El salón de clase se encuentra dividido en áreas de trabajo. | SI | NO |
| 2. Los límites de las áreas están bien definidos. | SI | NO |
| 3. Cada área está instalada en una extensión de espacio adecuada para el número de niños que trabajarán en ella. | SI | NO |
| 4. Cada área está instalada en una extensión de espacio adecuada para el desarrollo de las actividades previstas.
(En general, el área que requiere más espacio es la de bloques, le sigue la de la casa, luego la de arte y finalmente la tranquila). | SI | NO |

La distribución de las áreas:

- | | | |
|--|----|----|
| 5. Facilita el tráfico | SI | NO |
| 6. Minimiza el ruido | SI | NO |
| 7. Permite la integración de proyectos | SI | NO |
| 8. Hay un espacio para la exhibición de los trabajos de los niños. | SI | NO |
| 9. En cada área existe el mobiliario requerido, y sólo ese, para el desarrollo de las actividades previstas. (Por ejemplo, hay mesas y sillas en el área de arte, pero no en la de bloques). | SI | NO |
| 10. En cada área hay un tablero de planeación. | SI | NO |
| 11. En el salón hay un área central para las reuniones del grupo. | SI | NO |
| 12. Hay un espacio para el almacenamiento de las pertenencias personales de los niños. | SI | NO |

EQUIPAMIENTO DE LAS AREAS DEL SALON EN GENERAL

El salón de clase exhibe en sus diversas áreas:

- | | | |
|--|----|----|
| 13. Materiales reales (martillo, harina, plantas, madera, etc.). | SI | NO |
| 14. Materiales para simular (platos de juguete, animales de plástico, carritos, ropa, etc.). | SI | NO |

15. Materiales con usos específicos (juego de botes para seriar, por ejemplo).	SI	NO
16. Materiales con usos diversos (bloques, cuentas, etc.)	SI	NO
17. Materiales que pueden explorarse activamente (agua y arena, por ejemplo).	SI	NO
18. Materiales que pueden manipularse, transformarse y combinarse (plastilina, pintura, etc.)	SI	NO
19. Herramientas y equipo (desarmador, licuadora, etc.)	SI	NO
20. Materiales para llenar y vaciar.	SI	NO
21. Materiales para unir y separar (resistol, tijeras, etc.).	SI	NO
22. Materiales para construir (clavos, madera, cartón, etc.).	SI	NO
23. Libros.	SI	NO
24. Materiales para dibujar y pintar.	SI	NO
25. Materiales para modelar (plastilina, barro, etc.).	SI	NO
26. Accesorios y materiales para el desempeño de roles.	SI	NO
27. Conjuntos de materiales idénticos (botones, fideos, etc.).	SI	NO
28. Conjuntos de materiales similares (palitos de diferentes tamaños, pero del mismo color).	SI	NO
29. Conjuntos de materiales que puedan clasificarse en diversas formas (tamaño, color, peso, longitud, etc.).	SI	NO
30. Materiales que puedan compararse (triángulos, chicos, grandes, medianos, etc.).	SI	NO
31. Materiales que se puedan seriar (tapas de tamaño creciente).	SI	NO
32. Conjuntos ordenados de materiales con los que se pueda hacer correspondencia de uno a uno. (ejemplo: cacerolas con sus contornos, tapas con sus frascos, etc.).	SI	NO
33. Conjuntos de objetos que se puedan contar.	SI	NO
34. Materiales que se puedan separar y acoplar (mecanos, cubos, etc.).	SI	NO
35. Materiales a los que se les pueda dar forma (alambre, plastilina, etc.)	SI	NO
36. Materiales con formas definidas. (círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo).	SI	NO
37. Materiales que puedan usarse para señalar el principio y el fin de un período de tiempo. (reloj de arena, timer, etc.).	SI	NO

- | | | |
|---|----|----|
| 38.- Materiales que tengan movimiento, que puedan moverse, que puedan jugarse a diferentes velocidades. | SI | NO |
| 39.- Relojes y calendarios improvisados. | SI | NO |
| 40.- Diagramas que describan el orden de los sucesos. | SI | NO |
| 41.- Cosas vivientes que cambien con el tiempo. | SI | NO |
| 42.- Existen materiales culturalmente relevantes en cada área. | SI | NO |

ALMACENAMIENTO Y EXHIBICION DE LOS MATERIALES

- | | | |
|--|----|----|
| 43.- Los materiales están almacenados en el área en que se utilizan (los pinceles en área de arte; las cacerolas en el área del hogar, etc.). | SI | NO |
| 44.- Los materiales en cada área están al nivel y alcance de los niños. | SI | NO |
| 45.- Los objetos que pueden ser categorizados de alguna manera están almacenados en el mismo lugar (cosas para pegar, mobiliario, comida, etc.). | SI | NO |
| 46.- Los conjuntos de materiales en diferentes tamaños están colgados o almacenados de tal forma que son obvias las diferencias de tamaño. | SI | NO |
| 47.- Los materiales están almacenados de tal manera que el niño, pueda verlos. | | |
| 48.- Los materiales están adecuadamente etiquetados. | SI | NO |

LISTA DE VERIFICACION PARA EL ESTABLECIMIENTO DE LA
RUTINA DIARIA

Instrucciones.- Hay dos dimensiones a evaluar en el establecimiento de la rutina diaria:

- a) La estructura a través de la cual se organiza el día de trabajo.
- b) Las tareas que el maestro debe realizar en cada uno de los períodos.

La interacción que el maestro establece con los niños se evaluará en detalle con otro instrumento.

Para realizar la observación, siga el siguiente procedimiento:

- 1) Observe cada uno de los períodos de la rutina
- 2) Antes de la observación de cada uno de los períodos revise cuidadosamente los ítems correspondientes.
- 3) Para observar el período de trabajo, se recomienda dividirlo en tres intervalos de 15 minutos cada uno. Al final del intervalo revise rápidamente los ítems y marque los que hay ocurrido; reinicie su observación durante otros 15 minutos y así sucesivamente hasta concluir.

Evaluación formativa. Considerando las respuestas obtenidas, haga sus comentarios acerca de la aplicación de las dimensiones observadas y especifique las necesidades que percibe, usando el formato que se anexa.

Evaluación sumativa. Cuento el número de respuestas afirmativas y saque el porcentaje que representan del total de respuestas.

Si el resultado es de 85% o más se considera que hay una alta aplicación de la característica; si se obtiene del 50% al 84% se considera una aplicación promedio. Menos del 50% se considera una aplicación baja.

Vacíe los resultados en las hojas de "Resumen del grado de aplicación logrado en la institución" y "Concentración de datos de aplicación".

RESUMEN DE NECESIDADES

Instrucciones: De acuerdo con las observaciones realizadas, marque con una "X" la casilla de la dimensión que requiere atención para - cada uno de los maestros. Resuma sus comentarios y necesidades percibidas respecto a la aplicación.

2.- Rutina diaria:	MA	MB	MC	MD
a) Estructura del día de trabajo:	_____	_____	_____	_____
b.1. Planeación	_____	_____	_____	_____
b.2. Trabajo	_____	_____	_____	_____
b) Tareas:	_____	_____	_____	_____
b.3. Limpieza	_____	_____	_____	_____
b.4. Recuerdo	_____	_____	_____	_____
b.5. Grupo Pequeño	_____	_____	_____	_____
b.6. Círculo	_____	_____	_____	_____

Estructura: _____

Planeación: _____

Trabajo: _____

Limpieza: _____

Recuerdo: _____

Grupo pequeño: _____

Círculo: _____

Comentario general respecto al establecimiento de la rutina diaria: _____

ESTRUCTURA

- | | | |
|--|----|----|
| 1.- La rutina incluye los siguientes periodos: planeación, trabajo, limpieza, recuerdo, grupo pequeño, círculo y recreo. | SI | NO |
| 2.- Dentro de la rutina hay una secuencia entre los periodos de planeación, trabajo, limpieza y recuerdo. | SI | NO |
| 3.- El periodo de trabajo tiene una duración de entre 30 y 45 minutos; el resto de los periodos duran entre 10 y 25 minutos. | SI | NO |
| 4.- La rutina es consistente día a día (revise el horario de la semana). | SI | NO |
| 5.- La rutina diaria tiene un mínimo de transiciones. | SI | NO |
| 6.- Los periodos activos se alternan con los periodos menos activos. (Revise el horario de la maestra). | SI | NO |

TAREAS A REALIZAR

a) Planeación

- | | | |
|--|----|----|
| 7.- El maestro pregunta al niño qué le gustaría hacer. | SI | NO |
| 8.- Da al niño tiempo para responder. | SI | NO |
| 9.- Refuerza la elección o el plan hecho por el niño. | SI | NO |
| 10.- Ayuda al niño a ampliar su plan si es necesario. | SI | NO |
| 11.- Proporciona alternativas si el niño tiene problemas para elegir. | SI | NO |
| 12.- Conduce el periodo en una variedad de formas. | SI | NO |
| 13.- El maestro controla planear con cada niño por lo menos una vez a la semana. | SI | NO |
| 14.- El maestro promueve la interrelación entre los planes de los niños. | SI | NO |

b) Trabajo

- | | | |
|---|----|----|
| 15.- El maestro ayuda a los niños a poner en marcha sus planes. | SI | NO |
|---|----|----|

El maestro reconoce y apoya el trabajo de los niños al hacer cualquiera de las siguientes cosas:

- | | | |
|--|----|----|
| 16) describir lo que el niño parece estar haciendo. | SI | NO |
| 17) pedir al niño que le diga lo que hace. | SI | NO |
| 18) ensaya las ideas del niño. | SI | NO |
| 19) ayuda a los niños a reunir los materiales necesarios. | SI | NO |
| 20) hace que un niño muestre su trabajo a otro. | SI | NO |
| El maestro amplía los planes e ideas de los niños, mediante cualquiera de las siguientes acciones: | | |
| 21) ayuda a los niños a encontrar más materiales. | SI | NO |
| 22) pregunta a los niños ¿qué más podrías hacer? | SI | NO |
| 23) ayuda a los niños a relacionar su trabajo con el de alguien más. | SI | NO |
| 24) ayuda a los niños a representar lo que hicieron. | SI | NO |
| 25. El maestro ayuda a los niños que terminaron un plan a iniciar otro, conduciendo un mini-periodo de recuerdo-limpieza-planeación. | SI | NO |
| 26. El maestro está en constante movimiento durante el periodo de trabajo. | SI | NO |
| c) Limpieza. | | |
| 27. El maestro permite que los niños hagan la mayor parte del trabajo de limpieza. | SI | NO |
| 28. El maestro habla con los niños sobre las cosas que están guardando, con el fin de promover alguna experiencia clave. | SI | NO |
| 29. Si es necesario, asigna tareas específicas a ciertos niños. | SI | NO |
| 30. El maestro se involucra en las tareas de limpieza al mismo nivel que los niños. | SI | NO |
| d) Recuerdo. | | |
| 31. El maestro da a los niños oportunidad de que hablen acerca de su trabajo. | SI | NO |
| 32. El maestro ayuda a los niños a relacionar lo que planearon con lo que hicieron. | SI | NO |

- | | | |
|--|----|----|
| 33. El maestro escucha y apoya a los niños mientras éstos hablan acerca de su trabajo. | SI | NO |
| 34. El maestro conduce el periodo en una variedad de formas. | SI | NO |
| 35. El maestro controla recordar con cada niño por lo menos una vez a la semana. | SI | NO |

e) Grupo pequeño.

- | | | |
|---|----|----|
| 36. El maestro planea su grupo pequeño de tal manera que cada niño tenga su propio conjunto de materiales y suficiente espacio para trabajar. | SI | NO |
| 37. La actividad sugerida hace que los niños participen activamente. | SI | NO |

El maestro conduce el periodo de tal manera que:

- | | | |
|--|----|----|
| 38) Inicia el grupo pequeño sugiriendo a los niños una actividad, pero permite que cada niño utilice los materiales a su manera. | SI | NO |
| 39) Propicia que los niños hablen entre sí. | SI | NO |
| 40) Propicia que descubran cosas por sí mismos. | SI | NO |
| 41) El maestro habla con cada uno de los niños acerca de lo que están haciendo. | SI | NO |
| 42) El maestro hace preguntas abiertas para ayudar a los niños a ver nuevas posibilidades. | SI | NO |
| 43) El maestro responde a las ideas y sugerencias de los niños y las refuerza. | SI | NO |
| 44) El maestro usa los materiales para imitar y modelar las ideas. | SI | NO |
| 45) El maestro promueve experiencias clave. | SI | NO |
| 46) El maestro concluye el periodo ayudando a los niños a -- pensar en lo que hicieron y descubrieron. | SI | NO |
| 47) Los grupos pequeños se mantienen el tiempo suficiente para que el maestro y los niños se conozcan entre sí. | SI | NO |
| 48) El maestro respeta la estructura del grupo pequeño: hay claramente una parte inicial, media y final. | SI | NO |

f) Círculo.

- | | | |
|--|----|----|
| 49. El maestro planea una actividad colectiva. | SI | NO |
| 50. Cada niño participa activamente en la actividad propuesta, no parece estar siguiendo simplemente una instrucción. | SI | NO |
| 51. Los niños tienen oportunidad de sugerir ideas para la actividad planeada. | SI | NO |
| 52. El maestro conoce la manera de conducir la actividad, por --- ejemplo, la letra de las canciones, el cuento que va a contar, la forma de realizar un juego, etc. | SI | NO |
| 53. El maestro se involucra en la actividad al mismo nivel que los niños. | SI | NO |

LISTA DE VERIFICACION PARA LA OBSERVACION
DE LA INTERACCION DEL MAESTRO

Instrucciones.- Este instrumento pretende recoger datos respecto de la interacción que el maestro establece con los niños. Complementa la información que puede obtenerse a través de la lista de verificación de la rutina diaria.

Tomando como base el rol que el programa asigna al maestro, se han incluido las siguientes dimensiones:

- a) Oportunidades para elegir.
- b) Oportunidades para la autosuficiencia.
- c) Oportunidades para el aprendizaje activo, el lenguaje y la representación.
- d) Manejo de las estrategias de enseñanza.
- e) Manejo de la disciplina.

El comportamiento del maestro deberá observarse durante el periodo de trabajo, pues es en éste en donde se manifiestan más claramente las dimensiones seleccionadas. Si se considera necesario, puede observarse también el grupo pequeño.

Para realizar la observación, revise cuidadosamente cada uno de los ítems y divida el periodo en intervalos de observación de 10 minutos cada uno. Al final de cada intervalo, revise rápidamente los ítems y marque los que hayan ocurrido. Repita este ciclo hasta el final del periodo.

Considerando la frecuencia de cada uno de los ítems en los intervalos, marque en la columna que se encuentra en el margen izquierdo su evaluación definitiva, de acuerdo con los siguientes criterios:

- 1) NO, si no hubo oportunidad de observar el ítem.
- 2) 0, si no se observó el comportamiento a pesar de haber habido oportunidad.
- 3) 1, si hay indicios del comportamiento.
- 4) 2, si se presentó algunas veces.
- 5) 3, si se manifestó consistentemente.

Evaluación formativa. Considerando las respuestas obtenidas, haga sus comentarios acerca de la aplicación de las dimensiones observadas y especifique las necesidades que percibe, usando el formato que se anexa.

Evaluación sumativa. Descuento del número total de ítems los que -- marcó con NO. Sume los puntos de la calificación dada a los restantes.

Para sacar el porcentaje de aplicación, use la siguiente fórmula:

$$\frac{\text{número de ítems observados} \times 3 \text{ puntos}}{\text{suma de puntos de ítems observados}} \times \frac{\quad}{100}$$

Si el resultado es de 85% o más, se considera que hay una alta aplicación; si se obtiene del 50% al 84% se considera una aplicación promedio. Menos del 50% es una aplicación baja.

Vacíe los resultados en las hojas de "Resumen del grado de aplicación logrado en la institución" y "Concentración de datos de aplicación."

HOJA DE REGISTRO

ITEMS

INTERVALOS

	I	II	III	IV
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				

RESUMEN DE NECESIDADES

Instrucciones: De acuerdo con las observaciones realizadas, marque con una "X" la casilla de la dimensión que requiere atención para cada uno de los maestros. Resuma sus comentarios y necesidades percibidas respecto de la aplicación.

3.- Interacción del maestro:	MA	MB	MC	MD
a) Oportunidades para elegir	_____	_____	_____	_____
b) Oportunidades para la autosuficiencia	_____	_____	_____	_____
c) Oportunidades para:	_____	_____	_____	_____
{ c.1. aprendizaje activo	_____	_____	_____	_____
{ c.2. lenguaje	_____	_____	_____	_____
{ c.3. representación	_____	_____	_____	_____
d) Estrategias de enseñanza	_____	_____	_____	_____
e) Manejo de la disciplina	_____	_____	_____	_____

Oportunidades para elegir: _____

Oportunidades para la autonomía: _____

Oportunidades aprendizaje activo: _____

Oportunidades lenguaje: _____

Oportunidades representación: _____

Estrategias de enseñanza: _____

Manejo de la disciplina: _____

Comentario general sobre la interacción del maestro: _____

OPORTUNIDADES PARA ELEGIR

1. El maestro genera oportunidades para que los niños elijan y tomen decisiones. (¿Qué cantidad de plastilina necesitas?). NO 0 1 2 3

OPORTUNIDADES PARA LA AUTOSUFICIENCIA

2. El maestro evita hacer cosas que los niños pueden hacer por su cuenta. (Trata de abrir tú mismo la - polvera). NO 0 1 2 3
3. Cuando un niño necesita ayuda para resolver un problema, el maestro ayuda a pensar en opciones, más- que resolvérselo. (Se serrucha así, ahora trata - tú de hacerlo). NO 0 1 2 3

OPORTUNIDADES PARA EL APRENDIZAJE ACTIVO, EL LENGUAJE Y LA REPRESENTACIÓN

4. El maestro genera oportunidades para la experimentación con las cosas, los eventos y las personas. (¿Crees que tu silla pueda pararse? A ver, trata de hacerlo). NO 0 1 2 3
5. El maestro permite que los niños cometan errores y aprendan de ellos. (Voy a pegar las tablas con -- masking. Está bien, me dices qué sucede). NO 0 1 2 3
6. El maestro genera oportunidades para que los niños hablen sobre lo que hacen. (¿Qué estás haciendo?). NO 0 1 2 3
7. El maestro genera oportunidades para que los niños hablen e interactúen entre sí. (¿Por qué no le -- preguntas a Beto como hizo su avión?). NO 0 1 2 3

- | | | | | | | |
|----|--|----|---|---|---|---|
| 8. | El maestro genera oportunidades para que los niños representen sus experiencias. (¿Qué tal si ahora - haces un dibujo de las casa que hiciste con blo---ques?). | NO | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. | El maestro genera oportunidades para representar - las experiencias en una variedad de formas. (¿Te-gustaría que escribiera tu receta para ablandar la plastilina?). | NO | 0 | 1 | 2 | 3 |

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

- | | | | | | | |
|-----|--|----|---|---|---|---|
| 10. | El maestro usa el contacto físico y visual para re-lacionarse con los niños. | NO | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11. | El maestro hace preguntas divergentes. (¿Por qué - pusiste los bloques abajo?). | NO | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12. | El maestro construye su interacción a partir de lo que el niño dice y hace. | NO | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13. | El maestro apoya los planes de los niños. (¿Por -- qué no pruebas con otra cosa? Quizá así puedas -- clavar mejor la tabla.). | NO | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14. | El maestro extiende los planes de los niños. (¿Qué tal si invitamos a los niños del área del hogar a-pasear en el trailer que construiste?). | NO | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15. | El maestro reconoce el trabajo de los niños. (Muy-bien, veo que pudiste armar tu rompecabezas). | NO | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16. | El maestro escucha lo que dicen los niños. | NO | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 17. | El maestro da tiempo para que el niño responda a - sus preguntas. | NO | 0 | 1 | 2 | 3 |

- | | | | | | | |
|-----|--|----|---|---|---|---|
| 18. | El maestro usa un tono de voz conversacional. | NO | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 19. | El maestro mantiene un equilibrio entre la plática del niño y la del adulto. | NO | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 20. | El maestro permite la expresión de los sentimientos de los niños. (¿Por qué estás enojado?, en lugar de ir a ver si dejas de estar molestando!). | NO | 0 | 1 | 2 | 3 |

MANEJO DE LA DISCIPLINA

- | | | | | | | |
|-----|--|----|---|---|---|---|
| 21. | El maestro establece límites de comportamiento para los niños y los mantiene constantemente. | NO | 0 | 1 | 2 | 3 |
|-----|--|----|---|---|---|---|

El maestro ayuda a los niños a hacer frente a los conflictos que surjan entre ellos, a través de las siguientes acciones:

- | | | | | | | |
|-----|--|----|---|---|---|---|
| 22. | Indaga causas. (¿Qué está pasando aquí?). | NO | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 23. | Ayuda a pensar en alternativas. (Si sólo hay una tabla, ¿qué podríamos hacer para que los dos trabajaran con ella?). | NO | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 24. | Ofrece razones cuando dice no. (No puedes correr con el cuchillo en la mano, porque puedes lastimarte o lastimar a alguien). | NO | 0 | 1 | 2 | 3 |

LISTA DE VERIFICACION PARA LA PLANEACION DE
LA ENSEÑANZA

Instrucciones.- Con este instrumento se pretende obtener información acerca de las siguientes preguntas: ¿El maestro planea sus acciones?, ¿qué características tiene su planeación?

Para obtener los datos que se piden en esta lista, elija al azar una de las cuatro últimas semanas de trabajo y revise los planes de la maestra o cualquier otro documento que contenga la información requerida. Al término del análisis de estos documentos, marque en la columna de la izquierda su respuesta a cada uno de los ítems.

Evaluación formativa: Considerando las respuestas obtenidas, haga sus comentarios acerca de la aplicación de las dimensiones observadas y especifique las necesidades que percibe, usando el formato que se anexa.

Evaluación sumativa: Cuente el número de respuestas afirmativas y saque el porcentaje que representan del total de ítems.

Si el resultado es de 85% o más se considera que hay una alta aplicación de la característica; si se obtiene del 50% al 84% se considera una aplicación promedio; menos del 50% se considera una aplicación baja.

Vacíe los resultados en las hojas de "Resumen del grado de aplicación logrado en la institución" y "Concentración de datos de aplicación".

RESUMEN DE NECESIDADES

Instrucciones: De acuerdo con las observaciones realizadas, marque con una "X" la casilla de la dimensión que requiere atención para cada uno de los maestros.
Resuma sus comentarios y necesidades percibidas respecto a la aplicación.

4.- Planeación de la enseñanza:	MA	MB	MC	MD
a) Existencia de la planeación.				
b) Características de la planeación.				

Existencia de la planeación: _____

Características de la planeación: _____

Comentario general respecto a la planeación de la enseñanza: _____

EXISTENCIA DE LA PLANEACION

- | | | |
|---|----|----|
| 1. Existe un plan o programa de trabajo a cualquiera de los siguientes niveles: anual, semestral, trimestral, mensual, etc. | SI | NO |
| 2. La maestra planea diariamente sus acciones. | SI | NO |

CARACTERISTICAS DE LA PLANEACION

- | | | |
|---|----|----|
| 3. La planeación se realiza con un enfoque definido.
(Las experiencias clave, la rutina diaria, determinados niños, un proyecto especial). | SI | NO |
| La planeación incluye al menos los siguientes elementos: | | |
| 4. Metas | SI | NO |
| 5. Estrategias | SI | NO |
| 6. Observaciones acerca de lo logrado, de acuerdo con lo que se planeó. | SI | NO |
| 7. La descripción de las estrategias es específica, más que general. (Ejemplo: durante el ciclo básico haré estas preguntas, ¿Qué puedes decirme acerca de?, ¿En qué se parecen?, en lugar de simplemente señalar en el ciclo básico: haré preguntas). | SI | NO |
| 8. La descripción de las estrategias se centra en lo que el maestro va hacer para apoyar y ampliar las acciones de los niños (aprovecharé la actividad de recortar para hablar con los niños acerca de las características de los objetos que recortan), y no en lo que el niño va hacer (los niños recortarán en grupo pequeño). | SI | NO |

- 9.- Las estrategias que se señalan están relacionadas con las metas que se persiguen. SI NO

Las estrategias que se incluyen en la planeación tienen que ver con:

- 10.- Hacer preguntas. SI NO
11.- Proporcionar materiales. SI NO
12.- Apoyar y extender los planes de los niños. SI NO

Además de las observaciones de los niños, el maestro incluye comentarios sobre:

- 13.- Las experiencias clave promovidas o las estrategias propuestas (empezar a trabajar con la descripción de cosas desde diferentes puntos de vista, tuvo éxito). SI NO
14.- Materiales requeridos para satisfacer las necesidades de los niños. (Pedro necesita una caja grande de cartón para continuar con su plan; se necesita reetiquetar el área tranquila). SI NO

LISTA DE VERIFICACION PARA LA EVALUACION DE LAS
OBSERVACIONES DE LOS NIÑOS REPORTADAS POR EL
MAESTRO.

Instrucciones.- Con este instrumento se pretende contestar tres preguntas básicas: ¿El maestro registra las observaciones que hace de sus niños?; ¿Qué características tienen estas observaciones?; ¿Utiliza el maestro las observaciones para planear su enseñanza?

Para obtener los datos que se piden en esta lista, revise las observaciones que la maestra haya registrado en los planes diarios durante una de las cuatro últimas semanas de trabajo. Complemente la información con cualquier otro documento en donde se hayan registrado observaciones.

Al término del análisis de estos documentos, marque en la columna de la izquierda su respuesta a cada uno de los ítems.

Evaluación formativa: Considerando las respuestas obtenidas, haga sus comentarios acerca de la aplicación de las dimensiones observadas y especifique las necesidades que percibe, usando el formato que se anexa.

Evaluación sumativa: Cuente el número de respuestas afirmativas y saque el porcentaje que representan del total de ítems.

Si el resultado es de 85% o más se considera que hay una alta aplicación de la característica; si se obtiene del 50% al 84% se considera una aplicación promedio; menos del 50% es una aplicación baja.

RESUMEN DE NECESIDADES

Instrucciones: De acuerdo con las observaciones realizadas, marque con una "X" la casilla de la dimensión que requiere atención para cada uno de los maestros. Resuma sus comentarios y necesidades percibidas respecto a la aplicación.

5.- Observaciones registradas de los niños:	M1	M2	M3	M4
a) Registro de las observaciones (3)				
b) Características de las observaciones (6)				
c) Uso de las observaciones (1)				

Registro de Observaciones: _____

Características de las Observaciones: _____

Uso de las observaciones: _____

Comentario general respecto de las observaciones registradas:

REGISTRO DE OBSERVACIONES

1. El maestro registra diariamente sus observaciones acerca de la conducta de ciertos niños. SI NO
2. Hay observaciones registradas para cada uno de los niños. SI NO
3. Las observaciones que se hacen acerca de cada uno de los niños son frecuentes, al menos una por mes para cada uno de ellos. SI NO

CARACTERISTICAS DE LAS OBSERVACIONES:

Las observaciones de los niños registradas por el maestro, ya sea en forma individual o colectiva, tienen que ver con (marque todos lo que se apliquen):

4. Nivel de desarrollo de los niños (Gaby comprendió el problema planteado, aunque no usó el lenguaje para resolverlo). SI NO
5. Habilidades particulares (Juan es especialmente diestro para las actividades que requieren manejo de herramientas). SI NO
6. Intereses mostrados (Anita está muy interesada en la exploración de los materiales del área de arte). SI NO
7. Problemas de conducta mostrados (Eloy arrebata las cosas, no las pide). SI NO
8. Las observaciones de los niños se evalúan tomando como referencia el marco de desarrollo que proporciona el programa. - (Cristina incluyó en su dibujo 3 árboles; uno chico, uno grande y uno mediano, pero no los ordenó por tamaño). SI NO

9.- Las observaciones registradas se relacionan con las metas y estrategias propuestas. SI NO

USO DE LAS OBSERVACIONES.

10.- El maestro usa las observaciones registradas para planear sus acciones posteriores, de tal manera que lo que sucedió determina y modifica lo que sucederá. SI NO

PRUEBA DE CONOCIMIENTOS SOBRE LOS ASPECTOS ESENCIALES DEL COC

Instrucciones.- Esta prueba pretende evaluar el conocimiento que el maestro posee sobre los siguientes aspectos:

- a) Las implicaciones pedagógicas generales de la teoría de Jean Piaget en la que se fundamenta el COC.
- b) El arreglo del salón de clases.
- c) La rutina diaria.
- d) Las experiencias clave.
- e) Las estrategias de enseñanza.
- f) La planeación de la enseñanza.
- g) La observación y evaluación del niño.

Se sugiere usar este instrumento en una situación de pre-test/post-test, como una fuente de datos respecto de los conocimientos ganados por el maestro como producto de la capacitación.

Evaluación. En la prueba se han incluido, de acuerdo a la taxonomía de Bloom, preguntas que demandan respuestas al nivel de conocimiento, comprensión y aplicación. Por lo tanto, para calificar las respuestas, use la "Plantilla de respuestas" y los siguientes criterios:

ITEMS	NIVEL	PESO
7, 10, 25 y 35	aplicación	5 puntos c/uno
5, 8, 11, 14 a 19, 22, 26 28 a 31, y 34	comprensión	3 puntos c/uno
1 a 4, 6, 9, 12, 13, 20, 21, 23 y 24, 27, 32 y 33	conocimiento	1 punto c/uno (nota: ítems 6, 9 y 12, 1 punto por cada respuesta co rrecta)

Sume el número de puntos obtenidos y saque el porcentaje que representa del total a obtener (101 puntos).

Si el porcentaje es de 85% o más de respuestas correctas, considere que hay un buen conocimiento del programa; si es de entre 50% y 84% hay un conocimiento promedio, si es menor al 50%, hay un bajo conocimiento.

- 178 -
PLANTILLA DE RESPUESTAS

- 1.- C
- 2.- B
- 3.- A
- 4.- B
- 5.- Este conocimiento no puede ser transmitido, el niño lo construye a través de la abstracción de relaciones que observa entre los objetos.
- 6.- 1 punto por cada respuesta correcta, reste las incorrectas.
A y F incorrectas.
- 7.- { a) Distribución inadecuada de las áreas:
Bloques en la entrada; el área tranquila junto a la del hogar.
b) No hay límites definidos para las áreas de la casa y la tranquila.
- 2.5 { c) Los espacios asignados a cada área son inadecuados:
mismo espacio al área de bloques que a la tranquila; --
área de arte mayor que la de la casa.
d) Triciclos en el área de bloques.
c) Espacio central sumamente reducido.
- 2.5 { Rediseño (límites; espacio en c/área apropiado; bloques fuera
ra del paso; triciclo fuera; espacio central):
- 8.- Porque continuamente su arreglo se ajusta a las necesidades e intereses de los niños.
- 9.- 1 punto por cada respuesta correcta, reste las incorrectas.
2, 3, 6 y 8 incorrectas.

- 10.- a) Duración inadecuada de los periodos: círculo 10',
Planeación cuarenta minutos, recuerdo 30', etc.
- 2.5 b) El recuerdo no se integra al ciclo básico.
- c) Demasiadas transiciones.
- 2.5 Rediseño: ciclo básico, duración adecuada.
- 11.- El adulto tiene la oportunidad de generar o proponer la experiencia de aprendizaje.
- 12.- 8, 4, 7, 5, 3, 6, 2, 1.. 1 punto por cada respuesta correcta, reste las incorrectas.
- 13.- Actividades y procesos generales derivados de las características cognitivas del niño preescolar.
- 14-19.- .5 por el proceso; .5 por la experiencia.
- 14.- Aprendizaje activo/Exploración activa.
- 15.- Número/comparación cantidad.
- 16.- Relaciones espaciales/dar diferente forma a un objeto.
- 17.- Seriación/acomplamiento de conjuntos ordenados de objetos.
- 18.- Relaciones temporales/comparación de velocidades.
- 19.- Clasificación/agrupando objetos.
- 20.- 3, 2, 4, 1.
- 21.- 2, 1, 4, 5, 3.
- 22.- Son la columna vertebral del programa. Guían la interacción y observación de los niños. Me permiten enriquecer y ampliar sus experiencias.
- 23.- Planeación; 2.-Experiencias clave, 4.- observación.
- 24.- Todos menos B. Si falta 1 marque 1. Si faltan 2, marque.5.
- 25.- 2.5 crítica 2.5 rediseño.

- a) Meta formulada como objetivo de enseñanza.
 - b) Estrategia: señala lo que el maestro hará, pero no especifica con claridad.
 - c) Observaciones: no hay evaluación dentro del marco de referencia del programa.
- 26.- La observación determina la planeación que su vez se ve retroalimentada por ésta.
- 27.- C
- 28.- B
- 29.- A
- 30.- C
- 31.- Las preguntas divergentes tienen más de una respuesta y llevan a los niños a expresar sus ideas, sentimientos y predicciones.
32. B
33. B
- 34.- a) Procesos vs. objetivos.
b) Observación continua vs. observación parcial.
c) Integración de observaciones formales e informales vs. evaluación en términos de resultados en una prueba.
- 35.- Los datos asentados hablan acerca del nivel de desarrollo de los niños. Asimismo, señalan la experiencia en que se involucraron y cómo la manejaron.

IMPLICACIONES PEDAGOGICAS.

Seleccione la opción correcta.

- (C0) 1. "Los niños pequeños, nos sugiere la teoría de Piaget, son muy - distintos de los adultos: en sus métodos para aproximarse a la realidad, en sus puntos de vista sobre el mundo y en el uso del lenguaje. El niño posee una estructura mental que es cualitativamente diferente de la del adulto".

¿Qué consecuencias tiene para la educación la aceptación de la proposición anterior? ()

- a. Para que el niño pueda llegar a ser como el adulto, las expe-riencias de aprendizaje deben basarse en las características de los procesos de pensamiento adulto.
 - b. El educador puede generalizar al niño las experiencias del adulto, siempre y cuando esté consciente de las diferencias individuales en los niños.
 - c. El educador debe realizar su labor basándose en las propiedades únicas de la experiencia infantil y de sus formas de pensar.
- (C0) 2. El aprendizaje real se da cuando una nueva experiencia se caracteriza por un grado moderado de novedad en relación con las estructuras cognoscitivas del estudiante. Si los niños que poseen estructuras cognoscitivas distintas, se enfrentan durante una - clase con una experiencia idéntica, algunos de ellos encontra-rán que esta experiencia es aburrida o tan nueva que no puede asimilarse.

Tomando en consideración estas afirmaciones ¿cómo debería realizar se la enseñanza? ()

- a. Tomando como base al estudiante promedio.
- b. En forma individualizada.
- c. Algunas veces considerando a los atrasados y otras, a los adelantados.

- (C0) 3. "Los niños, y especialmente los de menos edad, aprenden a partir de actividades concretas. El niño debe actuar sobre las cosas para comprenderlas".

El principio de aprendizaje activo implica una reorientación considerable de las situaciones de enseñanza ¿cómo un programa de educación preescolar puede hacer realidad este principio en el aula? ()

- a. El maestro no debe enseñar, sino alentar al niño a aprender mediante la exploración activa.
- b. El maestro no debe enseñar, el niño debe programar su propio aprendizaje.
- c. El maestro debe enseñar al niño muchas cosas para que pueda ser activo.

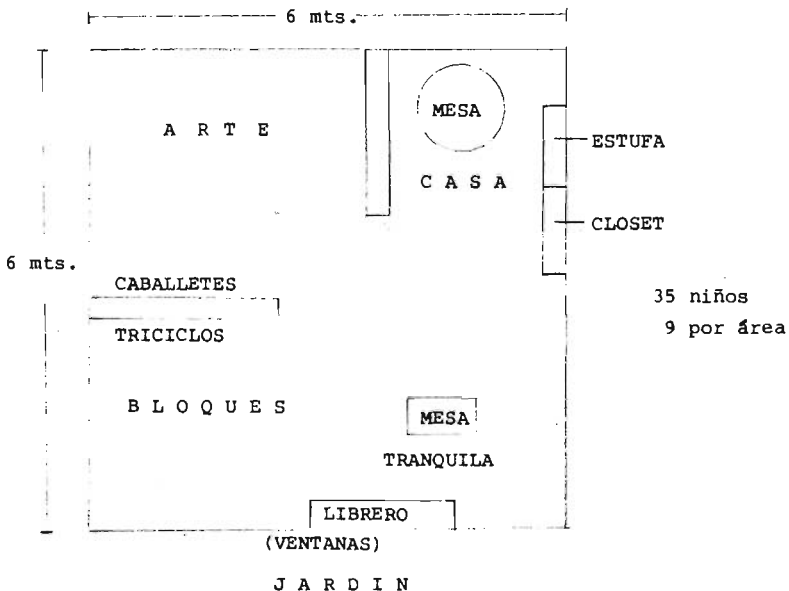
- (C0) 4. La experiencia física y la manipulación concreta no son las únicas formas de aprendizaje en el niño. Otro tipo de experiencia que conduce a la comprensión del mundo es la experiencia social. ¿De qué forma influye la interacción social en el aprendizaje del niño? ()

- a. Le ayuda a alcanzar un conocimiento subjetivo de la realidad.
- b. Le sirve para lograr un pensamiento objetivo, coherente y lógico.
- c. Le ayuda a evitar el conflicto durante el aprendizaje.

- (COM) 5. Explica la frase: "No hay aspecto menos enseñable que el conocimiento lógico matemático"

ARREGLO DEL SALON.

- (CO) 6. En una aproximación como la de "El Currículum con orientación cognocitiva", el salón se dispone de tal manera que los niños puedan tener experiencias de aprendizaje activo. ¿Cuáles serían las consideraciones que usted tomaría en cuenta para diseñar su salón de clase?. Marque todas las que considere apropiadas.
- a. cooperación de los padres
 - b. espacio disponible
 - c. número de niños
 - d. las necesidades de espacio y ubicación de cada área
 - e. nivel de desarrollo de los niños
 - f. las instrucciones de la directora
 - g. la manera en que puedo darle un uso múltiple al mobiliario
 - h. los materiales que incluiría en cada área, tomando como referencia las experiencias clave
 - i. la manera en que exhibiría y etiquetaría los materiales
- (APL) 7. Analice el arreglo del salón que a continuación se muestra y decida si es o no apropiado justificando sus argumentos. Si no lo es, rediseñelo dibujando el croquis correspondiente.



(Espacio para responder y rediseñar en caso necesario).

[COM] d. ¿Por qué se dice que el arreglo del salón de clase es un proceso continuo?

RUTINA DIARIA

(CO) 9. De los principios que se describen a continuación, marque con una cruz aquellos que sustentan el diseño de la rutina diaria.

- () Da dirección a los niños y les ayuda a desarrollar controles internos.
- () Está dividida en áreas o centros de interés.
- () Representa los valores sobre los cuales se basan todas las acciones, actividades e interacciones.
- () Está basada en la necesidad del niño de trabajar activamente y tomar decisiones.
- () Provee un mecanismo a través del cual los niños se hacen responsables de crear materiales y actividades para su propio aprendizaje.
- () Proporciona al maestro la oportunidad de discutir su plan de trabajo.
- () Da oportunidad a los niños de trabajar en ambientes diferentes.
- () Ayuda al maestro a probar la efectividad de sus estrategias de enseñanza.
- () Permite una variedad de interacciones entre niños y adultos.
- () Ayuda al maestro a tener un ambiente de orden en el cual enseñar y trabajar junto con los otros maestros.

(APLI) 10. Analice la siguiente rutina y decida si es o no apropiada, justificando sus argumentos. Si no lo es, rediseñela.

9:00 - 9:10 Círculo
9:10 - 10:00 Planeación
10:00 - 10:30 Trabajo

10:30 - 10:40 Limpieza
10:40 - 11:00 Recreo
11:00 - 11:30 Grupo pequeño
11:30 - 12:00 Recuerdo

(Espacio para contestar y rediseñar en caso necesario).

- (COM) 11. Se dice que el grupo pequeño y el círculo son parte de las estrategias de enseñanza de un maestro en el COC. ¿Por qué cree usted que se conciben así?

EXPERIENCIAS CLAVE.

- (CO) 12. Relacione las columnas que a continuación se describen, poniendo el número del proceso al que se refiere cada una de las definiciones, en el paréntesis que está al final de cada párrafo.

Proceso mediante el cual establecemos una relación entre una acción y la velocidad con la que se logra. () 1. Aprendizaje activo

Proceso por el cual se hacen notar las similitudes y diferencias y se agrupan cosas que son similares. () 2. Lenguaje

Proceso a través del cual entendemos que las cosas tienen un lugar, se mueven y se relacionan con otras. () 3. Representación

Proceso mediante el cual se comparan y se coordinan las diferencias. () 4. Clasificación

Proceso mediante el cual damos significado a la experiencia, la reconstruimos. () 5. Seriación

Proceso mediante el cual se establecen las equivalencias. () 6. Número

Proceso que nos permite poner las acciones, las experiencias, los pensamientos y los sentimientos en palabras. () 7. Relaciones especiales

Proceso que nos permite la experiencia directa con las cosas, los eventos y las personas. ()

8. Relaciones temporales

(CO) 13. Defina el término experiencias clave.

Señala la experiencia clave fundamental que se está tratando de promover en cada uno de los siguientes ejemplos, escribiendo el proceso general a que pertenece y la experiencia específica.

(COM) 14. Para un periodo de los grupos pequeños el adulto trajo una piña fresca. "No quiero tocar eso. Tiene espinas", dijo Teresa. "Déjame sentirlo, déjame sentirlo", dijo Sam.

"Pasémosla alrededor para que todos tengan la oportunidad de sentir la piña", dijo el adulto. "Teresa dijo que tiene espinas. ¿qué puedes decir tú, Pepe?". "para mí que es espinosa", dijo Pepe.

"¡Mírenme! ¡La estoy deteniendo por las hojas y realmente está pesada!" exclamó Jennifer. "Puedo hacerla rodar", dijo Omar, "¿ven?".

Después de que cada niño tuvo la oportunidad de sentir y hablar de la piña, el adulto preguntó: "¿Cómo creen que es por dentro? ¡húmeda!", "¡tendrá semillas!", "¡será suave como un plátano!".

"¿Cómo podemos saberlo?" preguntó el adulto. "Córtala, córtala". El adulto cortó la piña en rebanadas y le dio una a cada niño. "¿Ahora, qué pueden decir de la piña". Inmediata-

mente, Mary empezó a chupar su rebanada. "Oh, me sabe rica" "me gusta" dijo Ricardo. "Es dulce". Teresa corrió al área de la casa y trajo algunos cuchillos puntiagudos. "Voy a quitarle los picos a la mía. "Yo también", dijo Félix.

"¿Cómo huele?" preguntó el adulto. Antonio, que estaba todavía muy ocupado en sentir y probar la piña, dijo: "blandita, la mía está - blandita". "Sí, Antonio", dijo el adulto, sonriendo: "la piña se siente blandita. ¿Qué tal si tratas de olerla?" ¿Cómo huele?" "La mía huele como, como, como¡piña!" exclamó Sara.

PROCESO GENERAL _____
EXPERIENCIA ESPECIFICA _____

- (COM) 15. Durante el desayuno Andrés elige la jarra de leche más grande para su mesa aun cuando la cantidad de leche en cada jarra es la misma.

"Andrés, ¿crees que las dos jarras tienen la misma cantidad de leche?" "NO. Esta tiene más". "¿Quieres decir que la jarra más grande tiene más cantidad de leche?". "Sí. Queremos la más grande para nuestra mesa". "¿Por qué crees que tiene más leche?" "Porque es más grande". "Pero mira, la leche llega a la misma línea en las dos jarras". "Sí, pero esta tiene más porque es la más grande".

PROCESO GENERAL _____
EXPERIENCIA ESPECIFICA _____

(COM) 16. La maestra dice a los niños:

- "Mira, doblamos nuestras servilletas de la misma forma durante mucho tiempo. Veámos si podemos encontrar una forma diferente de doblarlas".
- Mira lo que está haciendo Luis con su barro, Lety. ¿Crees que tú y yo podríamos enrollar el nuestro para que quede igual de largo que el de él?".
- "¿Qué crees que pasaría si tratas de apilar tus bloques de -- otra forma, Rosa?".
- "Mira, Beto, tal vez podrías tratar de unir los mecanos de -- forma que todos los palitos den vuelta... o de esta forma para que todos vayan en una larga hilera".

PROCESO GENERAL _____
EXPERIENCIA ESPECIFICA _____

(COM) 17. Durante el tiempo de limpieza los niños trabajan un rato, poniendo cada cacerola sobre su contorno para ver si coincide antes de colgar la cacerola grande sobre el contorno grande, la cacerola mediana sobre el contorno mediano y la cacerola chica sobre el contorno chico. Otro, trata de poner la camisa de la muñeca pequeña a la muñeca mediana y después se la pone a la muñeca pequeña; le prueba la camisa de la muñeca mediana a la muñeca grande y descubre después que le queda a la muñeca mediana; finalmente como sólo quedaron la camisa y la muñeca grandes, le pone la camisa grande a la muñeca grande. O tal vez un niño se encuentra haciendo mezclas en botes de café de tres tamaños diferentes, y como quiere conservar sus mezclas, prueba una serie de tapas antes de encontrar la del tamaño correcto para cada bote.

PROCESO GENERAL _____
EXPERIENCIA ESPECIFICA _____

(COM) 18. Ricardo, un niño de cuatro años, hizo un plan para hacer dos - cosas en el área de bloques: primero hacer una gran torre de -- bloques lo más rápido posible y después construir un auto de ca rreras. Empezó por tomar cuatro bloques a la vez, ponerlos uno arriba de otro e ir por más. Continué haciéndolo durante tres - minutos hasta que la torre fue lo más ancha y alta que pudo. -- Después se dedicó a su auto de carreras en el cual tardó un - - tiempo mucho mayor y usó menos bloques.

Posteriormente, cuando terminó su auto de carreras, el adulto - le preguntó: "¿en qué te tardaste más, Ricardo, en la torre o en el auto de carreras?" Ricardo contestó que la torre le había -- llevado más tiempo. "¿Pero cómo?", dijo el adulto. "Porque la - hice muy rápido y me cansé . Y utilicé muchos bloques en la to rre y sólo usé éstos en mi auto de carreras".

PROCESO GENERAL _____

EXPERIENCIA ESPECIFICA _____

(COM) 19. Un día después de la excursión a la ferretería, Cristina recor tó y pegó varios timbres sobre una hoja de papel amarillo des-- pués de hojear un montón de fotografías y catálogos sobre los - artículos de ferretería. Un adulto le preguntó cuál timbre le - gustaría tener en su puerta. Señaló uno: "Este porque está en - el uniforme de mi papi (de la fuerza militar)". Cristina encon tró dos series de fotografías de timbres, muchos de los cuales eran idénticos. Después de que pegó algunos, el adulto le pre-- guntó si podría encontrar algunos timbres que fueran iguales. - Respondió uniendo los que eran idénticos por medio de líneas. _ Hablaron después de los timbres que tenían formas similares: re dondos, cuadrados, largos, delgados, y los que se parecían a -- los de los uniformes.

PROCESO GENERAL _____

EXPERIENCIA ESPECIFICA _____

(C0) 20. Los siguientes elementos forman parte del desarrollo del proceso de seriación pero se encuentran en forma desordenada. Coloque en el paréntesis de la izquierda los números 1,2,3 o 4 de acuerdo al orden en que aparecen estos elementos en el desarrollo del niño.

- () Hace coincidir conjuntos ordenados simples a través del ensayo y el error (3 triángulos en un tablero ahuecado).
- () Compara diferencias (yo soy grande y mi bebé, chico)
- () Construye series de objetos de diferentes longitudes, pero -- pone atención a una sola dimensión de los objetos (color o - forma)
- () Construye torres en forma de pirámides y mete unas cajas dentro de otras.

(C0) 21. Ordene los siguientes elementos del proceso de clasificación.

- () Hace colecciones gráficas (arregla, por ejemplo, un montón de bloques y dice : "éste es rojo, éste es largo, éste está roto")
- () Utiliza nombres de clase (aquí están las muñecas, éstos son - coches)
- () Clasifica por similitud (triángulos que varían en sus propiedades y los clasifica en los triángulos rojos y los azules)
- () Clasifica en dos grupos (las muñecas que hacen pipí y las que no hacen pipí)
- () Clasifica por identidad (grupos de objetos que son exactamente iguales en todas sus dimensiones).

(COM) 22. Como maestro del COC, ¿qué función desempeñan las experiencias clave en tu trabajo?

PLANEACION DE LA ENSEÑANZA

Completa el enunciado.

- (CO) 23. El proceso de _____ da sentido y dirección a lo que sucede en el salón de clase. Los elementos que lo componen son:
1. metas
 2. _____
 3. estrategias de enseñanza
 4. _____

- (CO) 24. La planeación de la enseñanza en el COC puede realizarse con base en diversos enfoques. De la lista siguiente, elige los -- que sean ejemplos apropiados de éstos.
- a. determinados niños
 - b. objetivos específicos
 - c. los periodos de la rutina
 - d. las experiencias clave
 - e. proyectos especiales

- (APLI) 25. Analiza la hoja de planeación que se muestra y decide, justificando tus argumentos, si es o no apropiada. Si no lo es, rediseñala.

Fecha: _____

Foco: seriación

METAS	ESTRATEGIAS	OBSERVACIONES
que los niños serien	les daré materiales que puedan seriar	¡la actividad me resultó padrísima!

(Espacio para contestar y rediseñar si es necesario).

- (COM) 26. ¿Qué relación existe entre la observación de los niños y la --
planeación de la enseñanza?

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

- (CO) 27. "Representan lo que los maestros hacen realmente con los niños,
es decir, las formas en que interactúan, la clase de preguntas
que hacen y las actividades que proporcionan". Lo anterior de-
fine a:
- a. las experiencias clave
 - b. la planeación de la enseñanza
 - c. las estrategias de enseñanza

Analice los siguientes ejemplos y decida cuál es la estrategia de
enseñanza fundamental que está utilizando la maestra.

- (COM) 28. Maestra: ¿Qué vas a hacer hoy
Clarita?
- Niña: voy a jugar con las
muñecas.
- Maestra: ¿Y a qué vas a jugar
con ellas?
- Niña: A que están enfermas y
yo las cuido.
- Maestra: ¿Y qué te parece si --
cuando se alivien las
llevas a pasear al zoo
lógico que está haciendo
Martín?
- Niña: Sí, bueno
- a. hacer preguntas
 - b. apoyar y extender los
planes de los niños
 - c. proporcionar materiales

(COM) 29. Maestra: ¿Cómo va tu ferrocarril Toño?

Niño: Ya casi lo termino.

Maestra: Veo que pusiste el carro del maquinista, vagones de carga y de pasajeros ¿cuáles pusiste adelante?

Niño: Los de carga.

Maestra: ¿Y en medio?

Niño: Aquí van los pasajeros.

Maestra: ¿Y atrás?

Niño: Puse el carro del maquinista porque los empuja a todos.

- a. hacer preguntas
- b. apoyar y extender los planes de los niños.
- c. proporcionar materiales.

(COM) 30. Niño: Yo tengo aquí mi carretera y quería poner los coches de carreras pero los tiene Angel.

Maestra: ¿Y quieres poner otro tipo de automóviles en tu carretera?

Niño: No.

Maestra: ¿No te gustaría que hubiera una línea de camiones de carga, fuertes, grandes?

Niño: Sí.

Maestra: Vamos a buscarlos y a colocarlos en tu carretera.

- a. hacer preguntas
- b. apoyar y extender los planes de los niños
- c. proporcionar materiales

(COM) 31. Da un ejemplo de una pregunta divergente.

OBSERVACION DE LOS NIÑOS

(CO) 32. La observación de los niños en el COC, es el punto de partida de la interacción maestro-niño, porque:

- a. sólo así puedo tener datos
- b. sólo así puedo adaptar mi interacción al niño en particular
- c. sólo así puedo apoyar la enseñanza del niño.

- (CO) 33. La pauta de observación del niño es un instrumento que me proporciona la siguiente información:
- a. los objetivos que he logrado.
 - b. el nivel de desarrollo que el niño ha logrado en los diversos procesos.
 - c. lo que interesa a cada uno de los niños.

- (COM) 34. Señala las diferencias que encontrarías entre el acercamiento que el COC te propone para la observación y evaluación del niño y una aproximación tradicional basada en pruebas como el Fihlo.
-
-
-
-

- (APLI) 35. Analiza las observaciones y evaluaciones que a continuación se presentan y decide si son o no apropiadas, justificando tus argumentos.

OBSERVACIONES

Diana trabajó en el área de arte haciendo víboras de -- plastilina. Cristina y Rodolfo usaron los botones y las piñitas para llenar las cajas de huevo y todas las cajas de alimentos. Denominaron a las piñitas "cosas espinosas". "Rasguñó mi nariz," dijo Cristina, cuando trató de oler una de ellas.

EVALUACIONES

Diana puede hacer representaciones mediante la elaboración de modelos. Rodolfo y Cristina trabajaron juntos, aunque no realmente en una situación de desempeño de roles. Describieron objetos.

ENTREVISTA PARA EL MAESTRO

INSTRUCCIONES.

Este instrumento tiene como finalidad la evaluación de tres aspectos: la comprensión que el maestro ha logrado de algunas de las características esenciales del programa; la percepción que tiene el maestro sobre los cambios que ha sufrido como producto del programa de capacitación; y el grado de satisfacción logrado con el programa de capacitación.

Para recabar los datos de esta entrevista se recomienda seguir los siguientes lineamientos:

1. Póngase de acuerdo con el entrevistado sobre el día, la hora y la duración de la entrevista.
2. Antes de iniciar la entrevista, explique claramente su objetivo y permita que el entrevistado revise las preguntas que se le van a hacer. Resuelva cualquier duda que tenga y recomiende objetividad y honestidad al contestar.
3. Lleve a cabo la entrevista, planteando las preguntas en el orden que se señalan y asegurándose de dar suficiente tiempo para que se respondan.
4. Use una grabadora para registrar las preguntas y respuestas y transcriba posteriormente la entrevista.
5. Pida al entrevistado que no describa el contenido de la misma a los otros maestros, con el fin de evitar la comunicación de posibles respuestas.

EVALUACION.

Para reportar la información recabada, analice cada una de las respuestas, extraiga su contenido esencial y vacíelas en el siguiente cuadro:

PREGUNTA No.	MAESTRA No.	CONTENIDO ESENCIAL
1		

1. ¿Cuál es el concepto que ahora tienes del aprendizaje y de la manera en que puede ocurrir?
2. ¿Cuál es el concepto que ahora tienes de la enseñanza y de la manera en que puedes conducirla?
3. ¿Cuál es el rol que el niño desempeña en el proceso enseñanza-aprendizaje?
4. ¿Cuál es el rol que el maestro desempeña en el proceso enseñanza-aprendizaje?
5. Para tí, ¿cuáles serían las características esenciales del COC, lo que lo definiría?
6. ¿En qué crees que es diferente este programa a otros en los que has tenido oportunidad de enseñar?
7. ¿Podrías mencionar 5 de las metas que el programa te propone para el niño y decirme por qué las consideras valiosas y relevantes?
8. ¿Recomendarías la participación de los padres de familia en un programa como éste? ¿por qué?
9. Después de haber estado aplicando por 3 años el programa, ¿crees que ha habido cambios en tus habilidades, actitudes, formas de pensar, etc.?
10. Desde tu punto de vista, ¿cómo describirías estos cambios?
11. El programa de capacitación que te hemos proporcionado, ¿te ha dado el soporte requerido para lograr la aplicación del programa? ¿por qué?
12. ¿Qué es lo que más valoras del programa de capacitación?
13. ¿Qué es lo que más te disgusta del programa de capacitación?
14. ¿Recomendarías este programa de capacitación para otras maestras?, ¿por qué?
15. ¿En qué dirías que es diferente esta experiencia de capacitación de otras que has tenido?

ENTREVISTA PARA LA DIRECTORA E INSPECTORA DEL PLANTEL

Instrucciones.-

Esta entrevista pretende recabar información respecto de dos aspectos: a) la percepción de los cambios habidos en el maestro como producto de la capacitación recibida; y b) el grado de satisfacción logrado con el sistema de capacitación.

Para recabar los datos se recomienda seguir los siguientes lineamientos:

- 1.- Póngase de acuerdo con el entrevistado sobre el día, la hora y la duración de la entrevista.
- 2.- Antes de iniciar la entrevista explique claramente su objetivo y permita que el entrevistado revise las preguntas que se le van a hacer. Resuelva cualquier duda que tenga y recomiende objetividad y honestidad al contestar.
- 3.- Use una grabadora para registrar las preguntas y respuestas transcriba posteriormente la entrevista.
- 4.- Pida al entrevistado que no describa el contenido de la misma para evitar la comunicación de posibles respuestas.

EVALUACION

Para reportar la información recabada, analice cada una de las respuestas, extraiga su contenido esencial y vacíelas en el siguiente cuadro.

PREGUNTA NO.	INSPECTORA	CONTENIDO ESENCIAL
1		
	DIRECTORA	
1		

1. ¿Usted cree que ha habido cambios en habilidades, actitudes, formas de pensar en las maestras que aplican el COC?
2. Desde su punto de vista, ¿en qué consisten esos cambios?
3. Si se le pidiera que comparara a los maestros que aplican el COC, con los que no lo aplican, ¿en qué diría usted que son diferentes?
4. El sistema de capacitación que hemos proporcionado, ¿le ha dado a las maestras el soporte requerido para lograr la aplicación del programa?, ¿por qué?
5. ¿Qué es lo que más valora del sistema de capacitación?
6. ¿Qué es lo que más le disgusta del sistema de capacitación?
7. ¿Recomendaría usted este sistema de capacitación para otras maestras?, ¿por qué?
8. ¿En qué diría que es diferente esta experiencia de capacitación al compararla con otras a que ha tenido acceso?

A P E N D I C E 5

Descripción de las tablas 1 a 42.

	<u>INDICADORES PRESENTES</u>	<u>PORCENTAJE DE APLICACION</u>	<u>CONFIABILIDAD</u>
Maestra A	45	93%	93% (45A/3D)
Maestra B	43	85%	93% (45A/3D)
Maestra C	43	89%	97% (46A/2D)
Promedio:	43	90%	94%
<hr/>			
Maestra D*	--	--	--
<hr/>			

Tabla 1. Resultados obtenidos de la aplicación de la lista de verificación para el arreglo del salón de clase, en la evaluación sumativa realizada en marzo de 1986.

* No hay datos para la maestra D debido a que la maestra anterior había ya llevado a cabo la tarea de arreglar el salón en áreas de trabajo.

I.- Arreglo del salón: (48)	MA	MB	MC	MD
a) Distribución del espacio (12)	12	12	12	-
b) Equipamiento de las áreas (30)	27	25	26	-
c) Almacenamiento y exhibición de los materiales (6)	6	6	5	-
Total:	45	43	43	-

Tabla 2. Resumen de los datos de la lista de verificación para el arreglo del salón de clases. Los números en las casillas especifican para cada maestro los indicadores presentes en esa dimensión.

	MA			MB			MC		
	01	02	C	01	02	C	01	02	C
D									
1	/	/	A	/	/	A	/	/	A
2	/	/	A	/	/	A	/	/	A
3	/	/	A	/	/	A	/	/	A
4	/	/	A	/	/	A	/	/	A
5	/	/	A	/	/	A	/	/	A
6	/	/	A	/	/	A	/	/	A
7	/	/	A	/	/	A	/	/	A
8	/	/	A	/	/	A	/	/	A
9	/	/	A	/	/	A	/	/	A
10	/	/	A	/	/	A	/	/	A
11	/	/	A	/	/	A	/	/	A
12	/	/	A	/	/	A	/	/	A
Eq									
13	/	/	A	/	/	A	/	/	A
14	/	/	A	/	/	A	/	/	A
15	/	/	A	/	/	A	/	/	A
16	/	/	A	/	/	A	/	/	A
17	/	/	A	/	/	A	/	/	A
18	/	/	A	/	/	A	/	/	A
19	/	/	A	X	/	D	/	/	A
20	/	/	A	/	/	A	/	X	D
21	/	/	A	/	/	A	/	/	A
22	/	/	A	/	/	A	/	/	A
23	/	/	A	/	/	A	/	/	A
24	/	/	A	X	/	D	/	/	A
25	X	/	D	/	/	A	X	/	D
26	/	/	A	/	/	A	/	/	A
27	/	X	D	/	/	A	/	/	A
28	/	/	A	/	/	A	/	/	A
29	/	/	A	/	/	A	/	/	A
30	/	/	A	/	/	A	/	/	A
31	/	/	A	/	/	A	/	/	A
32	/	/	A	/	/	A	/	/	A

	MA			MB			MC		
	01	02	C	01	02	C	01	02	C
33	/	/	A	/	/	A	/	/	A
34	/	/	A	/	/	A	/	/	A
35	/	/	A	/	/	A	/	/	A
36	/	/	A	/	/	A	/	/	A
37	X	X	A	X	X	A	X	X	A
38	/	/	A	/	/	A	/	/	A
39	/	/	A	X	X	A	X	X	A
40	/	X	D	X	X	A	X	X	A
41	X	X	A	/	X	D	/	/	A
42	/	/	A	/	/	A	/	/	A
Ex									
43	/	/	A	/	/	A	/	/	A
44	/	/	A	/	/	A	/	/	A
45	/	/	A	/	/	A	/	/	A
46	/	/	A	/	/	A	X	X	A
47	/	/	A	/	/	A	/	/	A
48	/	/	A	/	/	A	/	/	A

Tabla 3. Calificación para cada uno de los ítems de la lista de verificación del arreglo del salón de clases. El encabezado de la tabla se refiere a cada -- uno de los maestros. En las columnas verticales se señalan el número del ítem, la evaluación del observador 1, la evaluación del observador 2 y el acuerdo o desacuerdo entre las observaciones, respectivamente.

	<u>INDICADORES PRESENTES</u>	<u>PORCENTAJE DE APLICACION</u>	<u>CONFIANZA (DAD)</u>
Maestra A	45	84%	92% (49A/40)
Maestra B	41	77%	88% (47A/60)
Maestra C	49	92%	94% (50A/30)
Promedio:	44	84%	91%
<hr/>			
Maestra D*	-	-	-

Tabla 4. Resultados obtenidos de la aplicación de la lista de verificación para el establecimiento de la rutina diaria, en la evaluación sumativa realizada con los videos grabados en noviembre de 1985.

* Nota.- Los datos de la maestra "D", no se reportan debido a que:

- 1.- Los 6 primeros ítems no se aplicarían debido a que la estructura de la rutina la estableció la maestra anterior.
- 2.- Por problemas con la grabación de video no se tienen datos respecto a su desempeño en el círculo.

II. Rutina diaria: (53)		MA	MB	MC	MD
a) Estructura del día de trabajo (6)		6	6	6	-
b) Tareas que realiza el maestro en cada periodo: (47)					
Planeación	(8)	7	7	8	3
Trabajo	(12)	9	8	11	5
Limpieza	(4)	4	3	3	1
Recuerdo	(5)	4	4	4	2
Grupo pequeño	(13)	12	8	12	8
Círculo	(5)	3	5	5	-
Total:		45	41	49	-

Tabla 5. Resumen de los datos de la lista de verificación para el establecimiento de la rutina diaria. Los números en las casillas especifican para cada maestro los indicadores presentes en esa dimensión.

	MA			MB			MC			MD		
	01	02	C	01	02	C	01	02	C	01	02	C
E												
1	/	/	A	/	/	A	/	/	A	-	-	-
2	/	/	A	/	/	A	/	/	A	-	-	-
3	/	/	A	/	/	A	/	/	A	-	-	-
4	/	/	A	/	/	A	/	/	A	-	-	-
5	/	/	A	/	/	A	/	/	A	-	-	-
6	/	/	A	/	/	A	/	/	A	-	-	-
P												
7	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
8	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
9	/	/	A	/	/	A	/	/	A	X	/	D
10	/	/	A	/	/	A	/	/	A	X	/	D
11	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
12	/	X	D	/	/	A	/	/	A	X	X	A
13	/	/	A	/	/	A	/	/	A	X	X	A
14	X	X	A	X	X	A	/	/	A	X	X	A
T												
15	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
16	/	/	A	/	X	D	/	X	D	X	/	D
17	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	X	D
18	/	X	D	X	X	A	/	/	A	X	X	A
19	/	/	A	/	X	D	/	/	A	/	/	A
20	X	X	A	X	X	A	/	/	A	X	/	D
21	/	/	A	/	/	A	/	/	A	X	/	D
22	/	/	A	/	X	D	/	/	A	/	/	A
23	X	/	D	X	X	A	/	/	A	X	X	A
24	X	X	A	X	X	A	X	X	A	X	X	A
25	/	/	A	/	X	D	/	/	A	/	/	A
26	/	/	A	/	/	A	/	/	A	X	X	A
L												
27	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
28	/	/	A	/	/	A	X	X	A	X	X	A
29	/	/	A	/	/	A	/	/	A	X	X	A
30	/	/	A	X	X	A	/	/	A	X	X	A

	MA			MB			MC			MD		
	01	02	C	01	02	C	01	02	C	01	02	C
R												
31	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
32	/	/	A	/	X	D	/	/	A	X	X	A
33	/	/	A	/	/	A	/	/	A	X	/	D
34	X	X	A	X	X	A	X	X	A	X	X	A
35	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
GP												
36	/	/	A	X	X	A	/	/	A	/	/	A
37	/	/	A	X	X	A	/	/	A	X	X	A
38	/	/	A	/	X	D	/	/	A	X	/	D
39	X	/	D	X	X	A	/	X	D	X	X	A
40	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
41	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
42	/	/	A	X	X	A	/	/	A	X	X	A
43	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
44	/	/	A	X	X	A	X	X	A	/	/	A
45	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
46	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
47	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
48	/	/	A	/	/	A	/	X	D	X	X	A
C												
49	/	/	A	/	/	A	/	/	A	--	--	--
50	X	X	A	/	/	A	/	/	A	--	--	--
51	/	/	A	/	/	A	/	/	A	--	--	--
52	/	/	A	/	/	A	/	/	A	--	--	--
53	X	X	A	/	/	A	/	/	A	--	--	--

Tabla 6. Calificación para cada uno de los ítems de la lista de verificación en el establecimiento de la rutina diaria. El encabezado de la tabla se refiere a cada uno de los --maestros. En las columnas verticales se señala el número de ítems, la evaluación del observador 1, la evaluación - del observador 2, y el acuerdo o desacuerdo entre las ob- servaciones, respectivamente.

	<u>PUNTAJE OBTENIDO CON LOS INDICADORES QUE SE OBSERVARON</u>	<u>PORCENTAJE DE APLICACION LOGRADO CON LOS INDICADORES QUE SE OBSERVARON</u>	<u>CONFIABILIDAD</u>
Maestro A	60/72	83%	83% (20A/40)
Maestro B	45/63	71%	79% (19A/50)
Maestro C	63/69	91%	91% (22A/20)
Promedio:	56/72	81%	84%
<hr/>			
Maestra D*	30/69	43%	87% (21A/30)

Tabla 7. Resultados obtenidos de la aplicación de la lista de verificación para la observación de la interacción del maestro, en la evaluación sumativa realizada con los videos grabados en noviembre de 1985.

*Nota: Los datos de esta maestra se tomaron con el video grabado en marzo de 1986.

III.- Interacción del maestro (24)	MA	MB	MC	MD
a) Oportunidades para elegir. (1)	3	3	3	2
b) Oportunidades para la autosuficiencia. (2)	6	4	6	4
c) Oportunidades para el aprendizaje activo, el lenguaje y la representación. (6)	9	7	12	5
d) Estrategias de enseñanza. (11)	31	28	33	18
e) Manejo de la disciplina. (4)	11	3	9	1
Total:	60	45	63	30

Tabla 8. Resumen de los datos de la lista de verificación para la observación de la interacción del maestro. Los números en las casillas específicas para cada maestro la suma de los puntos otorgados a los indicadores presenten en esa dimensión.

	MA			MB			MC			MD		
	01	02	C	01	02	C	01	02	C	01	02	C
1	3	3	A	3	3	A	3	3	A	2	2	A
2	3	3	A	2	2	A	3	3	A	2	2	A
3	3	3	A	2	1	D	3	3	A	2	2	A
4	2	2	A	2	1	D	3	3	A	1	1	A
5	2	2	A	1	0	D	3	3	A	1	1	A
6	3	3	A	3	3	A	3	3	A	2	2	A
7	2	1	D	1	1	A	3	3	A	1	1	A
8	0	0	A	0	1	D	0	1	D	0	0	A
9	0	0	A	0	0	A	0	0	A	0	0	A
10	3	3	A	3	3	A	3	3	A	1	1	A
11	3	3	A	3	3	A	3	3	A	2	2	A
12	2	2	A	1	1	A	3	3	A	1	1	A
13	3	3	A	2	2	A	3	3	A	2	2	A
14	2	3	D	2	2	A	3	3	A	1	1	A
15	3	3	A	3	3	A	3	3	A	1	1	A
16	3	3	A	3	3	A	3	3	A	3	3	A
17	3	3	A	3	3	A	3	3	A	3	3	A
18	3	3	A	2	2	A	3	3	A	3	3	A
19	3	2	D	3	2	D	3	2	D	1	1	A
20	3	3	A	3	3	A	3	3	A	NO	NO	A
21	3	3	A	3	3	A	3	3	A	1	1	A
22	3	3	A	NO	NO	A	3	3	A	0	NO	D
23	2	2	A	NO	NO	A	NO	NO	A	0	NO	D
24	3	1	D	NO	NO	A	3	3	A	0	NO	D

Tabla 9. Calificación de cada uno de los ítems de la lista de verificación para la observación de la interacción del maestro. El encabezado de la tabla se refiere a cada uno de los maestros. En las columnas verticales se señalan el número del ítem, la evaluación del observador 1, la evaluación del observador 2 y el acuerdo o desacuerdo entre las observaciones, respectivamente.

	<u>INDICADORES PRESENTES</u>	<u>PORCENTAJE DE APLICACION</u>	<u>CONFIABILIDAD</u>
Maestra A	12	85%	85% (12A/2D)
Maestra B	10	71%	85% (12A/2D)
Maestra C*	13	92%	100% (14A)
Promedio:	11	82%	90%
<hr/>			
Maestra D	11	78%	100% (14A)

Tabla 10.

Resultados obtenidos de la aplicación de la lista de verificación para la planeación de la enseñanza, en la evaluación sumativa realizada en marzo de 1986.

*Nota: Los datos de esta maestra se tomaron analizando los planes de --- noviembre de 1985.

IV. Planeación de la enseñanza: (14)	MA	MB	MC	MD
a) Existencia de la planeación. (12)	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>
b) Características de la planeación. (12)	<u>10</u>	<u>8</u>	<u>11</u>	<u>9</u>
Total:	<u>12</u>	<u>10</u>	<u>13</u>	<u>11</u>

Tabla 11. Resumen de los datos de la lista de verificación para la planeación de la enseñanza. Los números en las casillas especifican para cada maestro los indicadores presentes en esa dimensión.

	MA			MB			MC			MD		
	01	02	C	01	02	C	01	02	C	01	02	C
1	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
2	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
3	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
4	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
5	/	/	A	/	X	D	/	/	A	/	/	A
6	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
7	X	/	D	X	X	A	/	/	A	/	/	A
8	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
9	/	X	D	/	X	D	/	/	A	/	/	A
10	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
11	/	/	A	X	X	A	/	/	A	X	X	A
12	X	X	A	X	X	A	X	X	A	X	X	A
13	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
14	/	/	A	X	X	A	/	/	A	X	X	A

Tabla 12. Calificación de cada uno de los ítems de la lista de verificación para la planeación de la enseñanza. El encabezado de la tabla se refiere a cada uno de los maestros. En las columnas verticales se señalan el número del ítem, la evaluación del observador 1, la evaluación del observador 2 y el acuerdo o desacuerdo entre las observaciones, respectivamente.

	<u>INDICADORES PRESENTES</u>	<u>PORCENTAJE DE APLICACION</u>	<u>CONFIABILIDAD</u>
Maestra A	7	70%	90% (9A/10)
Maestra B	7	70%	90% (9A/10)
Maestra C*	8	80%	100% (10A)
Promedio:	7	73%	93%
Maestra D	4	40%	80% (8A/20)

Tabla 13. Resultados obtenidos de la aplicación de la lista de verificación para el registro de las observaciones de los niños, en la evaluación sumativa realizada en marzo de 1986.

*Nota: Los datos de esta maestra se tomaron analizando las observaciones registradas en noviembre de 1985.

V.- Registro de las óbservaciones del maestro: (10)	MA	MB	MC	MD
a) Registro de las óbservaciones (3)	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>2</u>
b) Características de las óbservaciones (6)	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>2</u>
c) Uso de las óbservaciones (1)	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>0</u>
Total:	<u>7</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>4</u>

Tabla 14. Resumen de los datos de la lista de verificación para el registro de las óbservaciones realizadas por el maestro. Los números en las casillas especifican para cada maestro los indicadores presentes en esa dimensión.

	MA			MB			MC			MD		
	01	02	C	01	02	C	01	02	C	01	02	C
1	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
2	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
3	/	/	A	/	/	A	/	/	A	X	X	A
4	/	/	A	/	/	A	/	/	A	/	/	A
5	X	X	A	X	/	D	X	X	A	X	X	A
6	X	/	D	X	X	A	/	/	A	X	/	D
7	X	X	A	/	/	A	X	X	A	X	X	A
8	/	/	A	/	/	A	/	/	A	X	X	A
9	/	/	A	X	X	A	/	/	A	/	/	A
10	/	/	A	/	/	A	/	/	A	X	/	D

Tabla 15. Calificación de cada uno de los ítems de la lista de verificación para el registro de las observaciones de los niños. El encabezado de la tabla se refiere a cada uno de los maestros. En las columnas verticales se señalan el número del ítem, la evaluación del observador 1, la evaluación del observador 2 y el acuerdo o desacuerdo entre las observaciones, respectivamente.

	<u>PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS</u>	<u>PORCENTAJE DE RESPUESTAS INCORRECTAS</u>	<u>PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS E INCORRECTAS EN LOS ITEMS DE COMPRESION Y APLICACION</u>
Maestra A	91%	9%	90/10
Maestra B	88%	12%	85/15
Maestra C *	80%	20%	80/20
Promedio:	86%	13%	85/15
<hr/>			
Maestra D	60%	40%	55/45

Tabla 16. Resultados obtenidos en la prueba de conocimientos sobre los aspectos esenciales del programa, en la evaluación sumativa realizada en marzo de 1986.

* Nota: A esta maestra se le aplicó la prueba en febrero de 1986.

VI.- Conocimiento del programa:	MA	MB	MC	MD
a) Implicaciones pedagógicas	4	4	3	2
b) Arreglo del salón	3	3	2	2
c) Rutina diaria	3	3	3	2
d) Experiencias clave	10	9	10	6
e) Planeación de la enseñanza	4	4	4	2
f) Estrategias de enseñanza	5	5	4	5
g) Observación de los niños	3	3	2	2
TOTAL:	32	31	28	21

Tabla 17. Resumen de las respuestas correctas obtenidas en la prueba de conocimientos sobre los aspectos esenciales del programa. Los números en las casillas especifican las respuestas correctas obtenidas por cada maestra en las siete dimensiones.

ITEMS	NIVEL	PESO	MA	MB	MC	MD	
1	Co	1	/	/	X	/	
2	Co	1	/	/	/	X	IP
3	Co	1	/	X	/	/	
4	Co	1	/	/	X	X	
5	COM	3	X	3	3	X	
6	Co	1	6	7	7	7	
7	Aplic	5	3	2.5	X	1	AS
8	COM	3	3	3	3	X	
9	Co	1	4	5	5	4	
10	Aplic	5	5	2	2.5	2	RD
11	COM	3	3	3	3	X	
12	Co	1	8	8	8	8	
13	Co	1	/	/	/	X	
14	COM	3	3	1.5	3	1.5	
15	COM	3	3	3	1.5	1.5	
16	COM	3	3	1.5	3	3	
17	COM	3	3	1.5	1.5	1.5	EX
18	COM	3	3	3	3	3	
19	COM	3	X	X	X	X	
20	Co	1	/	/	/	X	
21	Co	1	/	/	/	X	
22	COM	3	3	X	3	X	
23	Co	1	/	/	/	/	
24	Co	1	/	/	/	/	PE
25	Aplic	5	3	2.5	3	X	
26	COM	3	3	1.5	3	X	
27	Co	1	/	/	/	/	
28	COM	3	3	1.5	1.5	3	
29	COM	3	3	3	3	3	
30	COM	3	3	3	X	3	EF
31	COM	3	3	3	3	3	
32	Co	1	/	/	X	/	
33	Co	1	/	/	/	/	ON
34	COM	3	X	X	X	X	
35	Aplic	5	5	5	5	X	

15 ítems Co -
16 ítems COM -
4 ítems Aplic -

Total puntos: 101

Tabla 18. Calificación de cada uno de los ítems de la prueba de conocimientos acerca de las características esenciales del programa. El encabezado de la tabla se refiere a cada uno de los maestros. En las columnas verticales se señalan el número del ítem, el nivel y el peso, la calificación y la dimensión a que pertenece un grupo de ítems.

ESCUELA O GRADO	ADS (48)	RD (53)	IM (24)	PE (14)	ON (10)	CP (35)	% TOTAL
Maestro A	93%	84%	83%	85%	70%	91%	84%
Maestro B	89%	77%	71%	71%	70%	88%	77%
Maestro C	89%	92%	91%	92%	80%	80%	87%
Institución	90%	84%	81%	82%	73%	86%	82%
Maestra D*	-	-	43%	78%	40%	60%	-

ADS - Arreglo del salón

RD - Rutina diaria

IM - Interacción maestro

PE - Planeación de la enseñanza

ON - Observación de los niños

CP - Conocimiento del programa

Tabla 19. Grado de aplicación logrado por cada uno de los maestros y en la institución para cada una de las características que se señalan.

NOTA: Los números entre paréntesis indican el número de ítems que contiene el instrumento con el que se evalúa la característica.

*Los datos del maestro D no se incluyen en el promedio de la institución debido a que ingresó al programa en febrero de 1986.

El perfil de capacitación mide las siguientes características:

1. Arreglo del salón	15
2. Rutina diaria	31
3. Experienciasclave	17
4. Manejo de sentimientos	4
5. Dirección de la sala de clases	7
6. Evaluación y planeación en equipo	3
7. Trabajo con padres	5
	<hr/>
T o t a l	142 ítems

La batería para la medición del grado de aplicación logrado en el COC, valora las siguientes características:

1. Arreglo del salón	48
2. Rutina diaria	53
3. Interacción del maestro	24
4. Planeación de la enseñanza	14
5. Observación de los niños	10
6. Conocimiento del programa	
6.1. Prueba	35
6.2. Entrevista maestro	8
	<hr/>
T o t a l	193 ítems

Tabla 20. Comparación entre el "Perfil de capacitación del adulto" y la "Batería para la medición del grado de aplicación logrado en el COC", en términos de las características medidas y el número de ítems.

Pregunta: ¿Cuál es el concepto que ahora tienes del aprendizaje y de la manera en que puede ocurrir?

Maestra A: El aprendizaje no es una situación de trasmisión; sino que el niño - es agente activo de su propio conocimiento... El arreglo del salón - sería determinante, un ambiente de confianza al niño, que cuente con los materiales que le ayuden... que tenga oportunidad de elegir sus actividades. Yo creo que lo principal es el arreglo del salón y ya ahí se derivarían varias cosas.

Maestra B: Considero que el aprendizaje yo no lo puedo dar, sino que éste se da por sí mismo en el sujeto. ¿Y cómo puede ocurrir? Poniendo al niño en contacto con el mundo que le rodea, proporcionándole materiales, - todo aquello que en verdad el niño puede experimentar, estar en contacto directo.

Maestra C: El aprendizaje se da a través de las experiencias que vamos teniendo sobre las cosas.

Maestra D: Antes tenía el concepto de que el maestro se lo daba al niño, le daba conceptos y todo lo nuevo que fuera para él; pero ahora el caso - es que el propio niño descubra ese aprendizaje y únicamente el maestro va a ser como una orientación, una guía para ese niño.

TABLA 21. Transcripción de la respuesta dada por cada una de las maestras a la pregunta No. 1 de la entrevista del maestro.

Pregunta: ¿Cuál es el concepto que ahora tienes de la enseñanza y de la manera en que puedes conducirla?

Maestra A: ... y en este caso el papel del maestro, por decir la enseñanza, ya no es mera trasmisión de conocimientos, sino más bien creo que viene siendo una estimulación de lo que el niño va presentando.

Maestra B: Yo como maestro he desvanecido la idea de que puedo transmitir conocimientos. Ahora el niño es el agente de su propia educación, de acuerdo a sus intereses y necesidades que va presentando. ¿Cómo puedo conducirla? Cuestionando, proporcionando materiales que promuevan el aprendizaje que en ese momento el niño está intentando realizar.

Maestra C: Yo pienso que la enseñanza no es precisamente enseñar, sino proporcionar un conocimiento sobre algo o alguien. Lo que podemos hacer como maestros es ampliar y enriquecer el conocimiento.

Maestra D: La enseñanza antes era que el maestro, únicamente dirigía y el niño escuchaba y veía, no había ninguna comunicación entre ellos, en este nuevo programa la enseñanza es casi dirigida por el niño.

Tabla 22. Transcripción de la respuesta dada por cada una de las maestras a la pregunta No. 2 de la entrevista del maestro.

Pregunta; ¿Cuál es el rol que el niño desempeña en el proceso enseñanza-aprendizaje?

Maestra A: Es eminentemente activo, el niño es el que a través de la manipulación que tiene con los materiales, es el que está adquiriendo su propio conocimiento.

Maestra B: Es el sujeto importante, es el agente de su propia educación. El --
construye su conocimiento de acuerdo a su interés y necesidad.

Maestra C: El niño desempeña un papel muy importante ya que es un participante activo, además es el constructor de su propio aprendizaje.

Maestra D: En el programa tradicional el niño únicamente observaba y veía y en este el niño es el que más participa y hay más interacción entre -- maestro y alumno.

Tabla 23. Transcripción de la respuesta dada por cada una de las maestras a - la pregunta No. 3 de la entrevista del maestro.

Pregunta: ¿Cuál es el rol que el maestro desempeña en el proceso enseñanza- aprendizaje?

Maestra A: Yo creo que es activo también, pero no en la forma de decir que es activo porque prepara todo para los niños, el que planea las actividades y lo que ellos van a hacer. Sino que es activo porque debe de estar pendiente de las necesidades de los niños, para que en el momento propicio enriquezca, amplíe o apoye en lo que el niño está. Y también detectar en un momento dado que fallas tienen los niños para en tonces sí plantear una actividad que pueda enriquecer al niño.

Maestra B: Sería el de enriquecer, apoyar, extender, encauzar, promover únicamente.

Maestra C: Es apoyar, extender y enriquecer los conocimientos que vaya adquiriendo el niño sobre las cosas.

Maestra D: En el programa que lleve antes era yo muy... siempre dirigía yo... todo se lo daba yo a los niños, las soluciones, que podían hacer, todo, y en este pues... al contrario yo casi estoy aprendiendo más de ellos, ellos me dicen es esto o aquello... y lo único que hago es dirigir y que descubran.

Tabla 23. Transcripción de la respuesta dada por cada una de las maestras a la pregunta No. 4 de la entrevista del maestro.

Pregunta: Para ti, ¿cuáles serían las características esenciales del COC, lo -- que lo definiría?

Maestra A: Definitivamente yo creo que el niño es activo, en todo momento, que es agente de su propio conocimiento... y que se le está propiciando un ambiente armónico, agradable para que se dé esa situación... se le proporcionan todos los materiales adecuados.

Se le da una atención individual al niño, pero al mismo tiempo se da una atención grupal, que el niño planea sus cosas, es capaz de resolver problemas, de ser autosuficiente, dentro de una libertad que se le da al niño sabe respetar reglas que le ayudan a tener una organización y a llevar a cabo las actividades de un día de trabajo, no está limitado tiene oportunidad de hacer mil cosas, pero algo que es muy importante es que dentro de esta libertad saben respetar reglas.

Maestra B: Este programa en sí está apoyado verdaderamente en el desarrollo del niño, y tiene una atención individualizada. Se atiende de acuerdo al nivel de desarrollo en que se encuentre el niño, y en otros programas podríamos decir que se trata de imponer un conocimiento sin respetar en un momento dado el desarrollo del niño, el nivel en que se encuentra.

Al niño se le da la oportunidad de experimentar, de promover su propio aprendizaje, en el que el niño va descubriendo por sí mismo el mundo que le rodea, sin la necesidad de írselo transmitiendo.

Maestra C: El programa tiene como finalidad dar libertad al niño para decidir lo que decide hacer... de acuerdo a sus propios deseos y necesidades; y esto le da al niño mayor seguridad en sí mismo.

Maestra D: Una de las más importantes es que el niño descubra su aprendizaje por sí solo... y hacerlo reflexionar.

Tabla :25. Transcripción de la respuesta dada por cada una de las maestras a la pregunta No. 5 de la entrevista del maestro.

Pregunta: ¿En qué crees que es diferente este programa a otros en los que has -
tenido oportunidad de enseñar?

Maestra A: Sí hay muchas diferencias, por ejemplo, antes yo planeaba siempre, -
nunca tenía el niño oportunidad de planear; dentro de las actividades
que yo les daba a los niños ellos tenían oportunidad de elegir, pero
siempre era yo el agente activo por decir; yo antes me sentía a gus-
to con el programa que trabajaba, yo veía muchos resultados en los -
niños, sí le encontrábamos fallas pero... era otra disposición del -
salón, otra rutina, ahora siento que... antes el niño estaba mucho -
tiempo pasivo durante la mañana, y yo estaba activa pero de diferen-
te manera, a la mejor en organización, en proporcionarles materiales
a los niños, otro tipo de actividad que si les dejaba cosas buenas -
pero creo que es mejor ahora.

El niño llegaba a ser autosuficiente, a resolver problemas pero no -
creo en el nivel que ahora lo logran los niños.

Siempre hemos tratado de darles libertad a los niños pero ahora sí -
vemos la diferencia y nos damos cuenta que no les dábamos todo... --
era una atención grupal, no tan individual y nosotros les proporci-
onábamos a los niños lo que pensábamos que ellos necesitaban.

Maestra B: En la adaptación física del salón desde luego, en donde hay diversos
materiales, el niño puede elegir lo que va a hacer, puede interrela-
cionarse, puede hablar, puede ser escuchado. Elige y trabaja libre-
mente, puede hacer metas con otros niños.

Maestra C: Es diferente en que en los demás programas el maestro es siempre el
que decide lo que se va a hacer y le da muy poca oportunidad al niño
de que él lo haga... y el niño únicamente se concreta a escuchar.

Maestra D: El niño aquí tiene más libertad, claro esa libertad siempre con re-
glas, orientada. Aparte el niño planea lo que él desea hacer, con el
interés que él tiene, sin necesidad de que el maestro le ponga a ha-
cer algo que él no desea.

Al maestro le da más oportunidad de conocer al niño, saber sus características, es más fácil porque como está el niño trabajando en algo que le interesa es más fácil conocerlo, conocer su desenvolvimiento.

Tabla 26. Transcripción de la respuesta dada por cada una de las maestras a - la pregunta No. 6 de la entrevista del maestro.

Pregunta: ¿Podrías mencionar 5 de las metas que el programa te propone para el niño y decirme por qué las consideras valiosas y relevantes?

Maestra A: Creo que me acuerdo de bien poquitas... que el niño sea autosuficiente, que sea capaz de resolver problemas, que planee sus actividades ... estas tres que me acuerdo sí las considero valiosas, por ejemplo la planeación es muy buena, no solamente va a planear el niño aquí - en el jardín, yo creo que es algo que le va a quedar para siempre. - Planear no sólo el trabajo del jardín sino todas sus actividades, lo que muchas veces nos falta a nosotros que por no planear bien determinada acción nos resulta mal tal vez por eso, porque no lo planeamos y no pensamos las posibilidades buenas o malas que podríamos encontrar al hacer algo. Ese niño desde ahorita se está preparando para planear y al momento de estar planeando... ya está pensando en -- problemas que se puedan presentar. Esto es bueno porque dentro de su nivel el niño encuentra soluciones a los problemas, se está dando alternativas y creo que esto es una base, no sólo para ahorita ni para la escuela, sino para toda su vida. Encuentra alternativas y si quiere resolver alguna cosa de una manera y no puede pues ya busca otra ... es bien importante eso pues como que no se le va a acabar el - mundo de una sola vez... ahora la autosuficiencia se me hace una -- buena base en el niño, porque que bueno que conozcas sus posibilidades, todo lo que puede hacer por él mismo, y también no sólo va a -- ser para ahorita, sino para siempre... son metas bien positivas para los niños.

Maestra B: Te voy a decir algunas con las que he trabajado, que el niño tenga - habilidad para elegir lo que va a hacer, cómo lo va a hacer, con qué, para qué lo va a hacer.

Que el niño sea capaz de definir y solucionar problemas; que el niño tenga habilidad para seriar, clasificar, enumerar, tener nociones temporales en forma cuantitativa, para aplicarla en su vida diaria. Que el niño comprenda lo que otras personas hablan, dicen y manifiestan a través del lenguaje y la escritura.

Que el niño tenga la habilidad para expresarse verbalmente, en forma escrita, dramatizar.

Por la experiencia que he llevado considero que realmente el niño va sintiendo, va adquiriendo una personalidad, una autonomía, va siendo un ser diferente a otros niños en otra enseñanza, porque vemos que es capaz por sí mismo de resolver los problemas, se vale de sí mismo, ya no es tan dependiente del adulto, tiene un desenvolvimiento autónomo.

Maestra C: Habilidad para enfrentar y solucionar problemas... me parece muy importante que el niño sea capaz de enfrentarse a algún problema que se le presente y sea persistente hasta lograr, buscando muchas alternativas o soluciones. Habilidad para decidir acerca de lo que desea hacer. Habilidad para manejar herramientas, habilidades para comunicar sus experiencias personales.

Estas habilidades no únicamente le van a servir para la escuela, sino para toda la vida.

Maestra D: Cinco no te puedo decir; pero una que ya te he dicho en casi todas las preguntas es de que él descubra su propio aprendizaje, que reflexione en lo que está haciendo, por qué lo hace, que tenga más independencia. Son valiosas porque para el mundo en que el niño se encuentra es más fácil su acceso si tiene tantas oportunidades desde pequeño... están contribuyendo a su formación integral.

Tabla 27. Transcripción de la respuesta dada por cada una de las maestras a la pregunta No. 7 de la entrevista del maestro.

Pregunta: ¿Recomendarías la participación de los padres de familia en un programa como este?, ¿por qué?

Maestra A: Pues sí, la verdad sí, sobre todo porque acerca más a los padres a los niños, como que los padres tienen interés en sus hijos pero muchas veces no le dan la importancia necesaria, entonces al estar en contacto con el jardín, con el programa con lo que se está haciendo, como que se les amplía un poquito más su interés o su conocimiento sobre su niño y se interesan ellos por conocerlo, por ayudarlo. Y -- ahora con las juntas... siento que los papás empiezan a entender un poquito más a los niños, el por qué de lo que hacen, de sus juegos. Como que ya no se preocupan tanto por el hecho de que ¡ayi este niño que hace tanto tiradero, que mete y que saca, como que tratan de entender un poquito más a los niños.

Maestra B: Definitivamente sí, muchas veces como maestros no aceptamos muchas situaciones por cuestiones de ética profesional, pero sí en forma -- personal me gustaría que los padres participaran de alguna manera -- con nosotros, viendo como el niño va construyendo el conocimiento, -- esto les va a servir a ellos para que puedan prolongar lo que aquí -- en el salón de clases se está haciendo, prolongarlo en su casa para que verdaderamente se pueda guiar al ser humano como se pretende: un ser autónomo, capaz de resolver problemas. Lo que se propone el programa. No sólo sería conveniente que se diera apoyo o pláticas a -- los padres, sino que participaran con el maestro.

Maestra C: Si la recomiendo y es muy importante que los padres de familia participen con el maestro, ya que los niños permanecen muy poco tiempo en el jardín y la mayor parte del tiempo se la pasan en su casa. Los padres podrían colaborar al mejor desarrollo de sus hijos, ampliando o enriqueciendo lo que nosotros hacemos en el jardín. Para esto tendría que haber muchísima comunicación con ellos para más o menos darles algunas sugerencias de lo que se puede hacer en el hogar.

Maestra D: (NOTA: por un error en la aplicación de la entrevista, esta pregunta no se le hizo a la maestra D).

Tabla .28. Transcripción de la respuesta dada por cada una de las maestras a - la pregunta No. 8 de la entrevista del maestro.

Pregunta: Después de haber estado aplicando por tres años el programa, ¿crees - que ha habido cambios en tus habilidades, actitudes, formas de pen- - sar, etc.? Desde tu punto de vista, ¿cómo describirías esos cambios?

Maestra A: Pues sí, definitivamente sí. Creo que han sido positivos para los ni- ños, porque me ha servido para conocer, para entender más a los ni- ños. Aunque yo llevaba tanto tiempo trabajando como que ahora descu- bro otras posibilidades de los niños. Y sigo descubriendo, día con - día voy descubriendo tantas cosas que en tantos años la verdad no, - a la mejor las había visto pero no estaba tan consciente de ello. -- Por ejemplo, se me hace fascinante ver cómo los niños realmente por ellos están aprendiendo cosas y, que con la estimulación que uno les da, con la estimulación adecuada,... es sorprendente cómo los niños adquieren tantas cosas por ellos mismos. Y tantas posibilidades que tienen los niños. Ahora yo para tratar con los niños pues ya no es - como antes. Yo tengo que estudiar mucho... para estar al nivel de -- los niños tengo que estar constantemente con mi librito... cada que voy a tratar algo... tengo que estar estudiando, no es tan a la li- - gera y qué bueno porque te hace consciente del trabajo que estás rea- lizando. Le das más valor a tu trabajo, si antes se lo dábamos como que ahora se lo das más. Es pesado, pero si a ti te gusta es bueno... además encuentras resultados increíbles con los niños.

Yo siento que me falta todavía mucho, pero mi forma de tratar a los niños ya no es como antes, ahora le pienso realmente, trato de que - mi interacción sea positiva para ellos, que les deje algo, no nada - más por decir como antes, ¡ay qué bonito!, ¡está muy bien!, cosas -- que no le dejan nada a los niños. Siento un cambio muy grande. Sien- to que aún me falta mucho porque a veces encuentro situaciones en el salón y a veces no tengo la habilidad para estimular al niño en lo - que realmente está, pero sí ha habido muchos cambios.

Me costaría mucho trabajo volver a ser como antes, si en un momento dado me dijeran que ya no se trabaja así, creo que ya no podría. Tra- taría de que todo lo bueno que hemos obtenido en el programa, adap- - tarlo a la otra forma.

(Durante la reunión final de evaluación del trabajo realizado en el tercer año, la maestra A se refirió a la manera como el programa de capacitación había contribuido a su crecimiento personal. Como su participación viene a complementar lo planteado ante la pregunta No. 9, a continuación transcribimos lo que explicó en esa ocasión).

Maestra A: Indiscutiblemente, profesionalmente ha sido un cambio increíble. Yo siento que antes trabajaba bien, siempre traté de hacer las cosas bien. Sin embargo, ahora veo que no, que me faltaba mucho conocimiento en el niño, que es básico pero que como educadora no manejamos ese conocimiento al nivel que debería de ser para conocerlo, -- comprenderlo, para mil cosas. En los otros programas nunca profundizábamos tanto en lo que estábamos viendo, pero sobre todo en el niño. Yo siento que tengo una seguridad increíble ya de mi trabajo, -- de lo que estoy haciendo. Y esa seguridad se refleja en mi forma de ser personal. Al sentirme tan segura de mi trabajo como que... no sé explicarte en que he cambiado, pero yo sé que esa seguridad personal me ha afectado a mí en mi forma de ser. Es que lo disfrutas, -- de veras ya ahora no solamente estás consciente de lo que estás haciendo con los niños, sino que disfrutas del trabajo. Para mí ha -- sido maravilloso el entender tanto al niño, conocerlo, porque tienes más disposición, no sé... Les das tanto chance a los niños que te salen con su lógica y te dicen cada cosa... y que antes a la mejor no lo obteníamos.

Maestra B: Definitivamente. Lo primero sería el concepto que yo tenía de -- aprendizaje, de enseñanza, con la preparación que tienes aquí en México, es de transmitir conocimiento y memorizarlos sin respetar la -- personalidad y la individualidad de los niños, su nivel de madurez. -- Ahora siento que soy diferente, he aprendido que el conocimiento no se transmite, uno sólo puede conducir, más no imponer lo -- que tú pretendas, porque por más que transmitas un conocimiento si -- al niño no le interesa, no lo va a adquirir. Y eso me ha servido mu-- cho porque he descartado muchas formas de pensar. He aprendido a escuchar al niño. Generalmente como maestra tiendes a imponer sin es--

cuchar los intereses, no respetas el pensamiento del niño. Siento -- que ahora lo escucho y trato de orientarlo, encauzarlo, pero sin que tú le des el conocimiento.

La actitud que asumes ya no es la de yo maestro, tú alumno, sino en una forma conversacional, tratas de apoyar el aprendizaje, nunca de imponer lo que va a hacer.

(Durante la reunión final de evaluación del trabajo realizado en el tercer año, la maestra B se refirió a la manera como el programa de capacitación había contribuido a su crecimiento personal; como su participación viene a complementar lo planteado ante la pregunta No. 9, a continuación transcribimos lo que expresó en esa ocasión).

Maestra B: Yo siento que cambié notablemente. Se dio un proceso en mí como de -- más reflexión, lo que aplicaba en el Jardín no sólo se quedaba aquí; lo que aprendía lo aplicaba en todas partes. Me volví más comprensiva porque no decirlo... Me detengo a observar y reflexionar que están haciendo, por qué lo están haciendo. He aprendido a escuchar a -- las personas... Si ayuda, por ejemplo al principio cuando alguien entra al salón te ponías loca, ahora al contrario te invitaría a que me observaras. Había inseguridad porque probablemente no sabíamos de que hablábamos, ahora como ya sabemos por qué y para qué ique venga el presidente]. Si tú tienes seguridad, ten por seguro que el niño -- la va a tener.

Maestra C: Sí, he observado que mi actitud como maestra es totalmente diferente, ya que antes yo sentía que para que hubiera un aprendizaje, forzosamente tenía que haber una enseñanza por parte mía y ahora promuevo -- un aprendizaje, únicamente lo promuevo, no enseño.

Siento que me preparé profesionalmente, muchísimo... te actualizas... este programa requiere de mucha preparación por parte del maestro, -- de estar leyendo constantemente... Se te hace un hábito, llega un -- momento en que necesitas forzosamente, como que eres más organizado para lo que vas a hacer.

Maestra D: Sí porque... de habilidades yo pienso en mi forma de trabajo que sí ha habido muchos cambios porque, pues yo pensaba en otra forma de ma-
mejo de una educación para el niño preescolar... en cuanto a mi for-
ma de pensar, pues también porque... yo pensaba en una forma de edu-
cación muy dirigida por lo que nos habían enseñado en la escuela, yo
tengo poquito tiempo de haber salido... yo tenía la idea de que el
maestro tenía casi siempre que dirigir... con esto yo ya he cambiado
muchísimas cosas de las que yo tenía de una educación para estos ni-
ños... me siento más segura al relacionarme con los niños... sigo --
aprendiendo con la práctica, es como si llevaras la escuela pero en
el Jardín... me ha ayudado mucho porque sigo aprendiendo cosas que -
para mí son muy valiosas... antes al estudiar se me hacía pesado por-
que era mucha teoría sin ninguna práctica en la escuela, en cambio -
aquí el estudio se me hace fácil, porque estás estudiando y estás --
llevando eso a la práctica combinado.

Tabla 29. Transcripción de las respuestas dadas por cada una de las maestras a las preguntas 9 y 10 de la entrevista del maestro.

Pregunta: El programa de capacitación que te hemos proporcionado, ¿te ha dado - el soporte requerido para lograr la aplicación del programa?, ¿por qué?

Maestra A: Pues sí, creo que sí. Sobretudo creo que ha sido porque el apoyo de ustedes ha sido constante, no nos han dejado a la deriva... Claro - que dentro de eso nos han dado la libertad de que cada quien, cada maestra haga su propio programa... ha sido bien importante la constancia de ustedes con nosotros. Sí me ha gustado por ejemplo el video, que sea lo que sea, te deja cosas buenas, la forma en que hemos llevado las capacitaciones siento que nos ha dejado, y que aun a pesar de que ya son tres años a veces nos cuesta a nosotros un poquito de trabajo ser nosotros el agente de nuestro propio conocimiento, que es lo que ustedes tratan de que lo hagamos nosotros.

Maestra B: Sí, definitivamente sí y... porque ha sido verdaderamente un apoyo. Si han logrado un cambio es porque ha sido muy valioso. Yo siempre admiré la forma en que se nos dio este curso, porque no lo había tenido ni en forma escolarizada. Se veían personas preparadas, que sabían lo que estaban haciendo y que por saberlo lograron un cambio, un cambio radical hasta en forma personal, de cómo promover un aprendizaje.

Definitivamente siento que ha sido muy valioso, porque han logrado muchos cambios que no sólo son aplicados aquí en la escuela sino - hasta en la vida cotidiana.

Maestra C: Sí, porque siento que está muy bien estructurado y contiene todos - los elementos que se necesitan para poderlo aplicar.

Maestra D: Sí, aunque lo que he recibido todavía muchas cosas no las asimilo bien, como debe de ser, pero esa capacitación sí me ha ayudado porque... esa teoría te la dan de forma que la puedes llevar a la práctica, se te hace más fácil de comprender... a mí me ha ayudado bastante, pero considero que me falta todavía mucha capacitación... me ayuda a llevar el programa como debe de ser, a que yo pueda desenvolverme con los niños.

Tabla 30. Transcripción de las respuestas dadas por cada una de las maestras a la pregunta No. 11 de la entrevista del maestro.

Pregunta: ¿Qué es lo que más valoras del programa de capacitación?

Maestra A: Me ha gustado que ha sido constante, que dentro de esa constancia no ha sido presionante... nos han dejado la libertad de que cada quien tomemos las cosas como nosotros las podamos aprovechar, no se nos han impuesto.

La forma como ustedes han sido conmigo, la forma en que me han llevado poco a poquito y que me han hecho ver todas las cosas buenas del programa; nos han dado importancia a nosotras como maestras, o sea, no solamente como receptoras de lo que ustedes nos están dando, sino que nos han dado la importancia de tomarnos en cuenta para poder ir organizando el programa.

Maestra B: Pues yo lo que más valoro es que lograron un enriquecimiento y un cambio de tipo profesional, que va a ser trascendental en mi vida porque me siento muy segura para poder promover el aprendizaje y llevarlo como se debe. Un cambio profesional increíble, una experiencia maravillosa.

Maestra C: El apoyo que tuve por parte de ustedes, ya que aclararon mis dudas y tuve un mejor resultado de mis estrategias aplicadas dentro del salón de clase.

Maestra D: Pues todo... la planeación semanal con Rosi... durante una semana me surgen dudas, y con el apoyo que tengo sé que todas esas dudas las puedo resolver con ella... eso es valioso.

Tabla 31. Transcripción de las respuestas dadas por cada una de las maestras a la pregunta No. 12 de la entrevista para el maestro.

Pregunta: ¿Qué es lo que más te disgusta del programa de capacitación?

Maestra A: Técnicamente nada, lo que en un principio me molestaba era el tiempo fuera del trabajo... a las tres nos pasó... de no ser eso todo ha estado bien.

Maestra B: Tanto como disgustarme no, nada me disgustó. En ocasiones se me hizo un poco pesado, tal vez por la falta de costumbre. No estamos acostumbradas a que se nos den este tipo de cursos, estamos acostumbrados a que nos den una cosita ligera y vámonos. Y acá no, se vio en forma profunda, lo que realmente debe de ser. Entonces a mi tal vez por falta de costumbre se me hizo pesado... por el tiempo que se -- asignaba para las sesiones, para leer que a veces yo trataba de enriquecer lo más que pudiera pero no podía por cuestiones de tipo -- personal.

Maestra C: Pues realmente no me disgusta nada, porque siento que el año antepasado sí tenía yo muchas cosas así como las juntas que se hacían a -- deshoras, o que no nos avisaban o cosas por el estilo, y siento que se tomaron en cuenta, también como que nos dieron oportunidad de nosotras realmente exponer que nos gustaría que se tratara en las capacitaciones... se respondió muchísimo a las necesidades que se planteaban.

Maestra D: Nada.

Tabla 32. Transcripción de las respuestas dadas por cada una de las maestras a la pregunta No. 13 de la entrevista del maestro.

Pregunta: ¿Recomendarías este programa de capacitación para otras maestras?, ¿por qué?

Maestra A: Pues sí lo recomiendo...te hace ver tu trabajo de otra forma diferente... a todos los maestros les ayudaría a conocer más a los niños a entenderlos más, a saber realmente qué es lo que necesitan, pero dependiendo de los niños, ya *no tanto* de lo que uno cree que necesitan.

Maestra B: Si lo recomendaría porque realmente es enriquecedor. Y cumple con las metas que se propone.
Es muy valioso, siento que no se debe quedar en un pequeño grupo de maestras sino que sería beneficioso que la mayoría del gremio magisterial pudiera enriquecerse, porque es tan valioso que podríamos enriquecer la enseñanza de nuestros niños que es nuestra meta.

Maestra C: Sí, porque este programa siento que realmente da la oportunidad de conocer a los niños y aparte... te ayuda a -- prepararte profesionalmente.

Maestra D: Si lo recomendaría, pero a personas que estén tomando -- esto con mucho interés y que les sirva... aparte porque además de ser un beneficio para una es un beneficio para la educación... ojalá y la mayoría lo apoyara... yo lo recomendaría porque a mí me gusta que la educación siempre se mejore... aparte es una capacitación excelente, -- porque la capacitación que te dan en SEP es muy superficial, muy apenitas, a grandes rasgos... ustedes profundizan mucho y te hacen entender y comprender la forma de este programa.

Tabla 33 .Transcripción de las respuestas dadas por cada una de las maestras a la pregunta No. 14 de la entrevista para el -- maestro.

Pregunta: ¿En qué dirías que es diferente esta experiencia de capacitación a] compararla con otras que has tenido?

Maestra A: Compararla no podría. Porque nunca hemos tenido una capacitación de este tipo. Siento que ha sido muy buena, por el tiempo jamás hemos tenido. Si se tuviera que comparar, siento que las otras son muy a la ligera, que te dan las cosas porque hay que llevar una organización, algo que ya se tiene planeado para dar a los maestros.. que muchas veces no están bien fundamentados... con las otras capacitaciones logras obtener muy pocas cosas buenas. Yo con ustedes siento que ha sido muy buena capacitación, que ustedes han sido constantes, que en todo momento están bien fundamentados... yo siento que ustedes preparan lo que van a hablar con nosotros, no nada más al aventón y desgraciadamente en otras capacitaciones creo que eso pasa. Mandan a cualquier gente, les -- dan algo, a lo mejor ni lo preparan, pero una cosa muy importante es que lo que tú vayas a transmitir tú lo entiendas y lo sientas y ustedes eso logran en nosotros.

Maestra B: Pues en el contenido y en la forma de darla. Generalmente están acostumbrados a darlas en dos días, nos dan -- nada más ciertos lineamientos y que Dios las bendiga. Ahora no, nos fueron conduciendo, casi casi de la mano sin crear dependencia, porque también nos crearon autonomía, pero siento que nos llevaron paso a pasito pero realmente con un fin y que lo lograron. Entonces pues, totalmente diferente.

Maestra C: Te ayuda a prepararte profesionalmente. Es muy notoria la diferencia porque en otras capacitaciones como que siento que son muy pobres en su contenido, demasiado pobres, como que los asesores no van suficientemente preparados, no te aclaran las dudas, tú sa-

les peor que como llegaste y de ahí surge el mal manejo de los otros programas porque cada una va tomando lo -- que te dijeron, lo que llega a tu salón es demasiado -- poco o simplemente puedes tergiversar la idea o como no son muy claros, se presta al mal manejo del programa en sí, y para que *fracasen* definitivamente los otros programas, por ejemplo, el de los 3 libritos, cuando nos - estaban asesorando llegaba una persona y te malinformaba, al rato ya no era la misma ya era otra, y lo que te había dicho una como que no era muy congruente con lo - que te estaba diciendo la otra, y definitivamente tu salías peor que como entrabas.

Yo la verdad me siento mucho muy satisfecha, porque - gracias a las orientaciones que nos dieron yo siento -- que no se me dificultó llevar el programa dentro del salón... al principio como que no conceptualizaba que yo podía en un salón meter cuatro áreas, cosas así, que poco a poquito... ahora si echas un vistazo hacia atrás - te das cuenta de las cosas que... tú dices, no realmente esto no es posible que lo pueda yo *hacer* y siento que me siento mucho muy contenta, incluso por la respuesta que me dieron los niños.

Maestra D: Yo casi del otro programa no he tenido mucha capacita-- ción, pero una vez fuimos a un curso y se vio que la -- gente que nos da la capacitación le falta mucha informa-- ción, de tal forma que nos ubicaran muy bien en ese pro-- grama... no especifican bien cuál es el fin de ese pro-- grama o cómo se debe de llevar... por eso cada Jardín - lo lleva como sea... en cambio, ustedes profundizan mucho y te hacen ver los propósitos de ese programa... que es-- ta capacitación se siga dando como hasta la fecha.

Tabla 34. Transcripción de las respuestas dadas por cada una de las maestras a la pregunta No. 15 de la entrevista para el - maestro.

Pregunta: ¿Usted cree que ha habido cambios en habilidades, actitudes, formas de pensar en las maestras que aplican el COC?. Desde su punto de vista, ¿en qué consisten esos cambios?

Directora: Sí... los cambios en cuanto a sus actitudes son: gente más responsable, sienten que han adquirido un compromiso mayor para estudiar y estar más al tanto de lo que es el nivel preescolar y lo que es un niño en desarrollo... muestran más profesionalismo y están conscientes de la labor que desempeñan... en juntas he visto una respuesta mayor y más consciente de parte de estas maestras que aunque se les ha cargado mucho el trabajo, tratan de organizarlo de tal forma que cumplen con las tareas encomendadas... siento que es una cosa bien importante la organización que ellas han adquirido, les facilita sus actividades... la integración con los pequeños, el tipo de cuestionamientos que ellas mismas se hacen o se les hace a los niños, el interés por la preparación de los materiales más adecuados... la integración de la maestra, casi bajarse al nivel del niño para que él la sienta como parte del grupo de trabajo, sin ser la persona que está ahí aislada, que manda, que impone... se nota un cambio radical, o sea, las maestras en general tendemos a ser una parte aislada de lo que es el resto del grupo, y a la que hay que obedecer y pedirle todo, y aquí es notable el cambio en las maestras, en que el niño participa y le dan esa libertad y esa confianza para poderlo hacer, entonces sí es un cambio super importante el quitarse esa estructura tan rígida que tenemos de que nosotros somos las que hacemos las cosas y no los niños... los niños son los que vienen a aprender y hay que respetarlos y siento que ellas han logrado esto, para que participan casi en su totalidad.

Inspectora: Sí, yo considero que en especial ha habido un cambio muy notorio en las actitudes para invitar a los niños al trabajo. Han alcanzado un grado tal de integrarse al grupo y hacer que los chicos se sientan que están colaborando, participando y trabajando durante toda la mañana y que ellos no están perdiendo un solo minuto de tiempo,, Hay una increíble paciencia por parte de las maestras, les están dando -

su tiempo y están respetando su ritmo de trabajo de los niños, no los apresuran, no los presionan... han logrado estar con los niños, no es la maestra que da ordenes desde que llega hasta que se retira, sino es la maestra que está invitando, pero que al mismo tiempo está participando con los niños.

En cuanto a las habilidades, las 3 maestras que están participando - eran excelentes maestras, entonces se han interesado mucho y probablemente esa experiencia que ellas tenían les dio la posibilidad de poder continuar su trabajo con mucha calidad.

Podría considerarse desde la organización del salón, ya la misma organización del aula ha hecho que las maestras cambien en su manera de trabajar... y creo que lo están manejando estupendamente bien, han logrado llevar esta nueva manera de trabajar con mucho interés y lo han estado evaluando constantemente y ven que esto les está dando mayor posibilidad de estar más cerca de los niños, de hacer que ellos participen más en su educación.

Tabla 35. Transcripción de las respuestas dadas por la directora e inspectora del Jardín a las preguntas No. 1 y 2 de sus entrevistas.

Pregunta: Si se le pidiera que comparara a los maestros que aplican el COC, con los que no lo aplican, ¿en qué diría que son diferentes?

Directora: Pues precisamente siento que hay más capacidad de organización, de aprovechamiento de su tiempo, como que el organizar es aprovechar el tiempo... siento que esto es parte de la capacitación que han dado porque es una cosa que ustedes traen ya como formación y que la saben transmitir... además es una de las cosas que yo valoro muchísimo de ustedes, porque si en cada mexicano tuviéramos esa capacidad de planear y organizar como que México sería otra cosa... muchas veces por falta de organización se nos va el tiempo, nos cansamos a la mejor igual o hasta más, pero no con buenos resultados... el acercamiento al niño, el estarlo cuestionando, todo eso que a veces en otros programas no se lleva tanto a cabo... más responsabilidad porque como ya se sabe más, se conoce más al niño, como que sientes que tienes más responsabilidad ... estás más consciente... por lo mismo, como sienten esta responsabilidad, estudian sin necesidad de que se les esté diciendo porque ya saben que es importante saber más para poderle dar más al niño y que haya mejores respuestas... muy abiertas a la cooperación, aun cuando hay una carga de trabajo grande... su actitud es más abierta y más participativa y de mayor cooperación... el cúmulo de experiencias que han tenido, que han vivido... han madurado profesionalmente.

Inspectora: El mismo programa te exige una actitud diferente, no podrías trabajarlo si no cambia tu actitud frente al grupo... las diferencias son muy grandes porque como ya te digo el mismo programa te plantea una actitud diferente... y vuelvo a repetir ese involucrarse con los niños en el grupo, en el trabajo, en estar muy pendiente de las respuestas y actitudes de los niños, eso es diferente... tú entras a un aula y a otra y vas a encontrar diferencias muy grandes, pero porque el mismo programa te lo está exigiendo, tiene que ser diferente la actitud de la maestra.

Tabla 36. Transcripción de las respuestas dadas por la directora e inspectora del Jardín a la pregunta No. 3 de sus entrevistas.

PREGUNTA: El sistema de capacitación que hemos proporcionado, ¿le ha dado a las maestras el soporte requerido para lograr la aplicación del programa?, ¿por qué?

DIRECTORA:

4.- Yo considero que sí, lo digo muy convencida porque ustedes en sus capacitaciones están haciendo casi exactamente lo que ellas están llevando en sus grupos con los niños; hay participación directa, ellas están experimentando y participando en todos sentidos. No hay imposición... se les considera, están abiertos a que haya preguntas a que ellas tengan la razón... es un sistema abierto -- como el de los niños, entonces si a la maestra se le da esa oportunidad de --sin hacerla sentir mal si en algunas ocasiones sus opiniones no valen mucho, o se les reconoce cuando aportan algo importante-- hacer las cosas, estar con ellas en la práctica de la capacitación, todo esto a ellas les va dando seguridad, las va ayudando a desenvolverse mejor a tener ese deseo y ese ánimo de seguir adelante,... preparan el terreno para que ellas por sí mismas puedan aprender más, estudiar más, no es decir como lo del pescador "aquí te traigo un pescado", mejor te enseño a pescar y tú te sigues... la maestra B trae desbaratado su "Niños Pequeños en Acción", y tiene muchas cosas en que pensar, y sin embargo van, vienen, traen, - las ves interesadas,... ustedes han dado la pauta para que esto -- pueda seguir, porque han demostrado profesionalismo, porque son -- gentes capaces, con gran capacidad de organización y de planeación y todo eso ayuda y empuja a la gente...eso motiva a las otras personas... sería muy valioso que la gente pudiera tener la oportunidad de estas capacitaciones, las siento muy positivas.

INSPECTORA:

4.- Sí, desde luego que sí. Porque considero que el equipo de la UNAM, son personas muy capaces y muy interesadas en lo que están haciendo y que han hecho todo un proyecto y una planeación y organización, una realización de esto muy profesional, entonces considero de mucha calidad lo que se ha estado llevando.

Ha sido un programa muy integrado, han estado muy cerca de las maestras todo el tiempo. Han tenido actividades y reuniones continuas, en las que están evaluando, hablando de lo que se está realizando en el aula. Las maestras han tenido oportunidad de expresar lo que a ellas pudiera en un momento dado inquietarles, y ustedes han tenido la respuesta para auxiliarlas, porque un trabajo de esta magnitud y responsabilidad conlleva una situación de preocupación por parte de las maestras; y siempre han estado ustedes dispuestos a orientar, -- auxiliar, o inclusive a pensar que algunas cosas tendrán que cambiarse o enriquecerse porque así se necesita dentro del trabajo.

Pienso que siempre han estado dispuestos a llevar este ritmo de estar cerca de las maestras. En los 2 años y medio... siempre han estado los capacitadores cerca de las personas que se están capacitando, creo que eso ha dado un magnífico resultado.

Tabla 37. Transcripción de las respuestas dadas por la directora e inspectora del jardín a la pregunta No. 4 de sus entrevistas.

PREGUNTA: ¿Qué es lo que más valora del sistema de capacitación?

DIRECTORA:

5.- Es en sí todo, siento que es un conjunto de acciones que se van programando a través de las capacitaciones, lo que hace que sea valiosa,... tiene que haber reuniones semanales, mensuales... sin acciones aisladas, porque nos puede pasar lo que en otras capacitaciones, que no dan resultado.

INSPECTORA:

5.- Yo insisto en que algo verdaderamente importante es que estas --- personas que están dando la capacitación, han estado tan interesadas - en el programa, que lógicamente son personas sensibles que les interesa lo que están haciendo, y al poner emoción en lo que están haciendo se logra ese acercamiento con las personas que reciben la capacitación. Es decir, hay sensibilidad por ambas partes y entonces se da porque -- tienen interés y lo proyectan,... hay interés, hay gratificación en lo que se hace y entonces se da.

Tabla 38. Transcripción de las respuestas dadas por la directora e inspectora del Jardín a la pregunta No. 5 de sus entrevistas.

PREGUNTA: ¿Qué es lo que más le disgusta del sistema de capacitación?

DIRECTORA:

6.- Sinceramente nada. No hay nada, al contrario, vienen ustedes tan preparados, lo que se va a tratar tiene muchísimo contenido... cuando yo no he estado, las maestras me han dicho "de lo que te perdiste".... siento que todo es muy buen sistema.

INSPECTORA:

6.- No me disgusta nada . En un principio, yo tenía mucho temor de que el personal se sintiera muy presionado, demasiado. Eran muchos - los cambios que se tenían que realizar de inmediato. Era casi una -- montaña lo que tenía uno que soportar, y yo sentí que llevaban un ritmo muy acelerado en cuanto a la capacitación, eran demasiadas cosas - las que se estaban viendo al mismo tiempo y sí tuve temor de que las- maestras se fueran a cansar. Por fortuna, al terminar el primer año - hubo un receso y se habló siempre de esta situación, ustedes siempre estuvieron enterados; pero el segundo año se llevo mucho más fácil, - más tranquilo, lógicamente ya más seguras de lo que estaban haciendo - y se desaparecieron todos los temores.

Tabla 39. *Transcripción de las respuestas dadas por la directora e inspectora del Jardín a la pregunta No. 6 de sus entrevistas.*

PREGUNTA: ¿Recomendaría usted este sistema de capacitación para otras maestras?, ¿por qué?

DIRECTORA:

7.- Sí, la recomiendo,... tengo muchos años en el servicio y por lo tanto he asistido a muchas situaciones de este tipo y desgraciadamente, jamás ha habido alguna en donde realmente tú puedas decir que es capacitación y que salgas preparada para enfrentarte, para realizar alguna acción... siento que falla mucho la preparación por parte de las personas que capacitan, falta profesionalismo, organización, muchas veces son personas que las mandan al ruedo, sin saber ni qué van a hacer, ni siquiera son sus áreas, y pues al enfrentarse a un grupo, a veces en los grupos hay gente muy preparada, que al hacer preguntas se dan cuenta que esta gente no más no... el que también se den por espacios muy cortos, un día, 2 días para aplicar algo, y lo tienes -- que hacer bien, considero que por mucho interés y dinamismo y todo lo que pueda tener una persona, con dos o tres días para una capacitación resulta catastrófico porque la gente se lanza a hacer las cosas sin tener una idea realmente... A nosotros a veces como capacitadoras nos las mandan como orientadoras, y decimos que son desorientadoras porque nos desorganizan más que organizarnos y siento que es más que nada por esa falta de profesionalismo, porque a veces no se recurre a las personas indicadas, o desgraciadamente no tenemos, que yo creo que sí, debe de haber personas preparadas... no sé si yo he tenido mala suerte, pero por otros comentarios que he oído de otras gentes, pues en general no me he encontrado con ninguna situación de capacitación que yo pudiera recomendar, si no es ésta, la del currículum que ustedes están llevando.

INSPECTORA:

7.- Definitivamente sí. Porque está muy bien organizado, forzosamente al terminar esta investigación todos los que hemos participado de alguna manera en ella, nos hemos enriquecido muchísimo. Al llevar la capacitación, ustedes han tenido que ir ajustando muchas cosas, quizás habrá cosas que se tuvieron que cambiar, tienen ahora un gran acervo de experiencias para llevarlo a la práctica, que dará resultados maravillosos. Yo sí estoy de acuerdo en que esta capacitación, con todo el tiempo que ha pasado, con todo lo que se haya enriquecido y pulido, está -- excelente para las maestras.

Tabla 40. . Transcripción de las respuestas dadas por la directora e inspectora del Jardín a la pregunta No. 7 de sus entrevistas.

PREGUNTA: ¿En que diría que es diferente esta experiencia de capacitación al compararla con otras a las que ha tenido acceso?

DIRECTORA:

8.- Se motiva a las personas con las capacitaciones que ustedes han -- llevado aquí, a seguir adelante, a estudiar, a sentirse valiosa como -- profesionalista y en las otras que he estado más bien se presta a confusión a inquietud, pero no una inquietud por aprender más o dedicarse a estudiar más, sino en una forma más bien negativa. Falta que la persona conduzca la sesión como debe de ser, porque no hay una buena planeación o información, y esto repercute en las personas que asisten a estas capacitaciones y que no les dejan nada bueno...

A mí me interesa muchísimo este programa, siento que es satisfactorio para maestras y para niños, principalmente para los niños que es por -- lo que estamos aquí, pero es muy importante que la maestra se sienta a gusto, satisfecha de la labor que está realizando, entonces como que todo: las capacitaciones, todo el servicio que ustedes han prestado, -- ha ayudado para que esto se lleve a cabo y funcione como ha funcionado y como hemos oído que las maestras lo sienten... tú me dices que para ti es importante como lo veo yo o la inspectora y las educadoras... -- pero lo que he dicho no es para halagarlos... son cosas que yo siento como una realidad y que quede patente que es una seriedad y un profesionalismo el que se ha puesto en esto, mis felicitaciones, es bien -- valioso trabajar con gentes así porque se aprende muchísimo. No me -- había tocado trabajar con personas fuera del Jardín, con esas actitudes tan positivas que fueron las que nos ayudaron a seguir adelante -- durante estos tres años.

Inspectora: Esta en especial como ha sido una investigación en la que se ha llevado bastante tiempo, pienso que el tiempo es importante. Una capacitación de 3, 4 días en algo nuevo pues no te da la oportunidad de profundizar. Considero que la capacitación para grupos mayores no pueda hacerse de 3 años, desde luego, pero estos 3 años han sido de investigación, y probablemente una capacitación a grupos mayores -- sea en menos tiempo, pero yo considero que no puede darse en menos de unos 6 meses, por decir un tiempo que no sé. De otra manera no es posible, porque hay que profundizar mucho en lo que se está cambiando, mucho en lo que se está haciendo para verdaderamente hacerlo propio y poderlo proyectar con los niños, de otra manera no se logra.

En este caso sí es una capacitación porque es una metodología diferente, hay que trabajar en otra forma, entonces sí requiere de tiempo definitivamente. Yo pienso que es estupendo para las escuelas -- normales, para que las maestras ya tengan toda esta información, ... sería ideal. Hablando de personal que está en el servicio, sí se necesita de tiempo, porque aparte de la situación teórica debe llevarse la situación práctica. Si no, no se puede estar seguro de que se están haciendo las cosas correctas.

Realmente yo me felicito de que esta experiencia se haya podido llevar en el Jardín, y de verdad ha sido una experiencia muy valiosa, una posibilidad de ir checando muchas inquietudes que he tenido toda mi vida desde que salí de la Normal y que ahora voy encontrando que hay muchas posibilidades, que reunidas en este programa nos pueden dar una oportunidad de atender de una forma diferente a los niños. Considero que es valioso.

El Jardín de niños en México, ha estado reconocido por un alto grado de calidad, por lo que ofrece a los pequeñitos. Considero que -- siempre hay experiencias que nos pueden enriquecer muchísimo, inclusive el programa que se está investigando se ha visto enriquecido con algunas experiencias que llevaban las maestras con anterioridad, ... y me felicito por haber estado cerca de esta investigación.

Tabla 41. Transcripción de las respuestas dadas por la directora e inspectora del Jardín a la pregunta No. 8 de sus entrevistas.

"Siento que este programa es una muestra de lo que verdaderamente se puede hacer para mejorar la educación preescolar, atendiendo verdaderamente a las necesidades de cada niño y respetando su desarrollo".

Mtra. Martha Hiriart
Inspectora SEP-DIF

"... el proyecto da muchas soluciones a los problemas medulares de los Jardines oficiales, como la directividad de las educadoras, a través del plan de - cada alumno".

Mtro. Manuel S. Saavedra
Escuela Normal para Educadoras de Morelia, Mich.

"... nuestro país necesita hombres reflexivos, con iniciativa y seguridad, lo que he visto que se adquiere con esta forma de trabajo".

María Pérez Nájera

"Aquí he visto la manera como yo creo que se debería de trabajar".

Mtra. Beatriz Ordoñez
Presidente de la Organización
Mundial para la Educación Preescolar en México.

"El niño practica el respeto y es respetado. El niño decide, adquiere seguridad en sí mismo y es capaz de defender su punto de vista. Participa con el grupo, - comparte con varios compañeros, no se centra en uno solo o en sí mismo".

Irma Olvera Ricaño
Dirección General de Educación
Preescolar.
Subdirección Académica.

"He podido observar a un grupo de pequeños en constante actividad, y sobre todo en camino hacia la reflexión y hacia una actitud crítica".

Bárbara Brown
Asesora del acercamiento
Pierre Faure.

"... se dan altos niveles de interacción entre los niños... las conductas que parecen desarrollar son: capacidad de anticipación, cooperación, abstracción, desarrollo de lenguaje, toma de decisiones, desarrollo de estrategias de aprendizaje, desarrollo de diferencias individuales en estilos de aprendizaje".

Psic. Patricia Vidal
Centro de Estudios de Psicología Humana. Fac. de Psicología
U.N.A.M.

"Noto un desarrollo muy adelantado en los niños, un extenso vocabulario, gran participación, seguridad, socialización, compañerismo, facilidad para reflexionar por parte de los niños a los que continuamente se les está cuestionando... los niños continuamente están trabajando no habiendo ratos en que se pierda la atención e interés del niño..."

Mtra. Mercedes Santinella

"El papel del maestro me parece el indicado para lograr el desenvolvimiento en el niño: es una guía, una amiga; su relación con los alumnos es muy buena".

Genoveva Flores Villasana
Asesora del acercamiento de Pierre Faure.

"Lo que más me gustó es la actitud de ustedes como maestros, su entrega y trabajo constante, su actitud con los niños. ¡Eso es maravilloso!"

Mtra. Emma Rodríguez Gil
Dir. de Operación, Normales,
SEP.

"Ninguna investigación que yo sepa ha tenido una duración de 3 años, ni ha tenido resultados, ni seguimiento. Hay experiencias que tienen tiempo pero que no han sido ni remotamente evaluadas... la modificación o proceso que se dio en la educadora, conserva la situación de relación afectiva, no maternalista ni de dependencia, sino de respeto... las veo realmente tranquilas, seguras y con una actitud ideal hacia los niños.

Mtra. Carlota Rosado
Ex-Directora General de
Educación Preescolar,
SEP

"Sentí una actitud de mucho respeto y de mucho gozo. Una relación con los niños en que se acepta su tiempo, no se presiona, se espera a que se dé un proceso y sólo se interviene si se necesita... la forma de defender una aproximación como ésta, es poder transmitir toda esta sensibilidad que logra la educadora, las actitudes tanto de los niños y de las maestras, los cambios sustanciales que ha habido".

Mtra. María Luisa Guerrero
Ex-Directora General de Educación Preescolar, SEP.

Tabla 42. Testimonios de las personas que observaron en el salón de clase la aplicación del COC.