



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

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

**DESARROLLO DE UNA ESTRATEGIA PARA LA
IMPLANTACION DE UN CURRICULUM CON
ORIENTACION COGNOSCITIVA**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

MAESTRIA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P R E S E N T A

ROSA MARIA ESPRIU VIZCAINO

MEXICO, D. F.

1988



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.

Con todo mi cariño:
a mi esposo
a mis hijos
a mis padres y hermanos

Es increíble la cantidad de recursos de los que uno requiere -- para desarrollar sus esfuerzos y cristalizarlos en una tesis.

Es un hermoso trabajo de confrontación con uno mismo y con su en torno social, del que nunca como ahora había estado tan complacida.

Agradezco infinitamente a todas las personas que con sus comenta rios, y apoyos físicos y morales coadyuvieron para proporcionarme esta enorme satisfacción; a mi esposo Arq. Fco. Javier Ibarra, a Yissel y a Alan.

Un espacio muy especial al Dr. Luis Lara Tapia

Agradezco a mis asesores, Maestro Javier Aguilar, Dra. Silvia Rojas y Dr. Víctor Arredondo, cuyas aportaciones me ayudaron a clari ficar mis ideas y desarrollarlas mejor. Muy especialmente al primero, que fungió como Director de este trabajo. Así mismo, -- mi especial reconocimiento al Dr. Eli Rayeck y al Maestro Ricardo Mercado, cuyos comentarios fueron muy valiosos.

Mi especial cariño hacia mis compañeros de equipo Mtra. Benilde García y Mtro. Roberto Barocio, que asumieron tareas adicionales en nuestro trabajo. Por su apoyo y amistad.

Quiero expresar también mi agradecimiento al personal del Jardín de Niños Antón S. Makarenko, por su entusiasmo e incondicional - colaboración. A la querida Maestra Beatriz Gordillo y a la Maestra Araceli Velazco quienes me apoyaron con su trabajo.

Mi especial reconocimiento al equipo de maestras del Centro de Educación Maternal y Preescolar "Yupi", por su apoyo y comprensión que me permitieron concentrarme en esta tarea con mayor --- tranquilidad. A Martha Espinosa, compañera incondicional a -- Maricela León por su apoyo mecanográfico del original y a la Sra. Ana Ma. González, por su apoyo mecanográfico del borrador de esta tesis.

Una línea aparte y especial para Juana Bautista, sin cuya ayuda esta tarea hubiera sido muy difícil.

Para la ejecución de los estudios correspondientes a este grado, se contó con una beca del Consejo Nacional de Ciencia y - Tecnología.

I N D I C E

R E S U M E N

INTRODUCCION 1

ANTECEDENTES:

Importancia de la educación preescolar y algunos aspectos de su evolución	4
La educación preescolar en México	10
· Situación histórica	10
· Problemática del cambio	12
· El nivel preescolar dentro del campo de la investigación educativa	19

C A P I T U L O I

EL CURRÍCULUM CON ORIENTACION COGNOSCITIVA	25
Análisis de los rasgos sobresalientes:	25
· Origen y desarrollo	25
· Descripción de los elementos esenciales	28
· Difusión	43
El currículum con Orientación Cognoscitiva en México: ..	45
· Antecedentes a la implantación	45
· Implantación del modelo	48

C A P I T U L O I I

LA IMPLANTACION DE INNOVACIONES EDUCATIVAS:	55
La implantación de innovaciones educativas como un problema teórico-práctico	57
· Resultados de la investigación	57
· Marco conceptual	62
· Modelos de implantación	71
· Análisis del modelo seleccionado: modelo de "cambio planeado", difusión	79

C A P I T U L O I I I

PROBLEMA, METODO, PROCEDIMIENTO:	97
Formulación y análisis del problema seleccionado	99
· Importancia del problema	99
· Justificación del problema	101
Método:	106
· Variables de contexto: escenario, sujetos, materiales y aspectos macro-socio-políticos	107
Procedimiento:	114
· Adopción	114
· Adaptación:	114
1. Diagnóstico	118
2. Aplicación	144
3. Evaluación	165
· Incorporación	176

C A P I T U L O I V

RESULTADOS Y CONCLUSIONES	193
Resultados	193
· Aportaciones	193
· Efectos en la institución	197
Conclusiones	204
B I B L I O G R A F I A	209

APENDICES

- Nº 1 Figuras desarrolladas
- Nº 2 Formas desarrolladas
- Nº 3 Ejemplo del perfil de la innovación
 - Arreglo del salón de clases: cuadros de análisis de misiones, funciones y tareas
 - Elementos de evaluación
 - Ejemplo de una parte del perfil del usuario

R E S U M E N

El diseño de una Estrategia para Implantar un Currículum con Orientación Cognoscitiva (COC), motivo de esta tesis, forma parte de la segunda fase de una investigación iniciada en 1983 por un grupo de profesores de la Facultad de Psicología de la U.N.A.M., del que es miembro la sustentante.

En la primera fase (1983-1986), se abordó la tarea de implantación del COC, programa para niños de tres a seis años de edad que pretende llevar a la práctica las ideas piagetianas - del desarrollo, en tres grupos del jardín de niños Antón S. Makarenko de la Secretaría de Educación Pública, en México. Para el desarrollo de esta tarea se adaptó la estrategia propuesta por la Fundación de Investigaciones Educativas High/Scope, con sede en Ypsilanti, Michigan, de donde es originario el programa.

La tesis representa el desarrollo de una estrategia alternativa de implantación del COC, que proporcione al maestro, administradores y padres de familia, elementos de control sobre el proceso de aplicación de los diferentes componentes del programa, facilitando el crecimiento de la institución a un ritmo individual congruente con la propuesta curricular. En esta fase (1986-1988), se trabajó con cuatro maestras nuevas, manteniendo dos de las que participaron en la primera fase, lo que hace un total de seis grupos.

Para ubicar este trabajo en el contexto de la educación

preescolar, se hace una revisión histórica sobre su desarrollo, las modificaciones que ha sufrido y los resultados encontrados a la fecha como consecuencia de dichos cambios. Esta información se basa en la literatura proveniente de diferentes países, revisándose también algunos cambios que se han observado en México, dentro de este nivel educativo. Se destaca la experiencia del programa oficial vigente, que comparte un marco teórico similar al COC, como un ejemplo del problema que se atiende en esta tesis.

Se hace un análisis de las características esenciales del COC, describiendo cada una de ellas, su origen y desarrollo, así como los antecedentes de su implantación en México.

Se revisan algunas de las posturas teóricas sobre la literatura del cambio dentro de las instituciones educativas, seleccionando la metodología de "Cambio Planeado" propuesta por K. Leithwood y J. Montgomery, 1981. Este modelo representa una propuesta sistémica que considera el cambio tanto a nivel de los individuos como de la institución, sugiriendo estrategias para controlarlo.

El capítulo III contiene la descripción de la metodología desarrollada para el logro de la alternativa planteada. Se incluyen varios cuadros, formatos y esquemas que fueron estructurados por la sustentante para apoyar el trabajo de aplicación del COC dentro del jardín de niños, que forman parte de la estrategia propuesta. Se destaca la elaboración de un "perfil de la innovación" que contiene los elementos del COC

desglosados en niveles de aplicación, los cuales proporcionan al usuario una visión global de la innovación y posibles estrategias para abordarla, las cuales son propuestas no como secuencias instruccionales, sino como marco de referencia que el usuario adapta a su estilo cognoscitivo personal. En relación a la administración, además del perfil ya mencionado, se propone el uso de una " estrategia general de aplicación" que sirve de elemento base para el control motivacional dentro de la institución.

La estrategia que se presenta en esta tesis, se desarrolló siguiendo una metodología de investigación-acción, al diseñar, aplicar y evaluar los elementos que la integran, directamente en la práctica educativa. Se tomaron en cuenta las opiniones del personal en relación a la efectividad de dichos elementos para apoyar la implantación. Se obtiene como resultado una propuesta que surge de un proceso de acción-reflexión, entre el diseñador curricular y la institución. Las medidas de logros en los niños (metas) y en los maestros (grado de aplicación), son tomadas y utilizadas como elementos de control que retroalimentan el proceso de cambio.

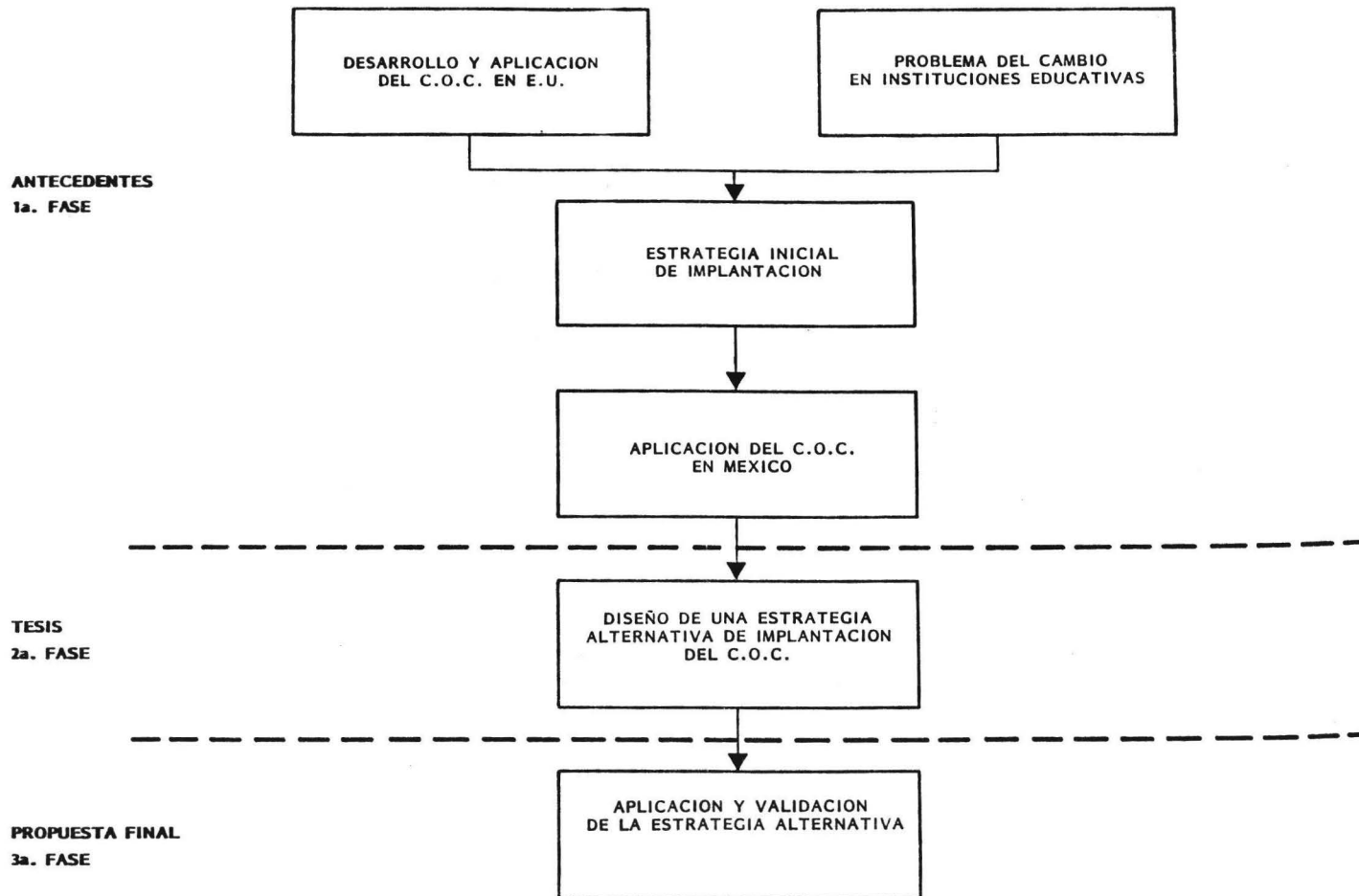
Se espera que la estrategia propuesta pueda ser validada mediante su aplicación en otros escenarios, en una siguiente etapa de investigación, la cual estará relacionada con la diseminación del COC (ver cuadro en la siguiente hoja).

En el capítulo IV se destacan las aportaciones generadas por este trabajo, enumerando los elementos desarrollados

por la sustentante para apoyarla, los cuales se incluyen en tres apéndices: 1) Esquemas, 2) Formatos, 3) Como ejemplo del perfil de la innovación, se incluye el análisis del arreglo - del salón de clases: misiones, funciones y tareas; y elementos de evaluación para este componente.

**PROYECTO DE INVESTIGACION
UN CURRÍCULO CON ORIENTACION COGNOSCITIVA (C.O.C.)**

CUADRO PARA UBICAR EL TRABAJO DE TESIS



INTRODUCCION

A lo largo de mi trabajo profesional ha prevalecido en mí la búsqueda de una aproximación educativa que respete las potencialidades de los niños, las encauce y las aproveche en beneficio de ellos mismos; de una educación creativa que a su vez permita el desarrollo de la creatividad de los educandos (Espriu, 1981).

En no pocas ocasiones he leído y oído sobre un tipo de educación que se centra en las posibilidades e intereses individuales de los niños, basado en diferentes autores como Dewey, Piaget, Montessori, etc.

En esta búsqueda fui simpatizante de la "escuela activa" y recorrí numerosos planteles educativos que decían trabajar con sistemas que parecían cumplir con mis expectativas. Me encontré algunas veces con sistemas que tendían a "dejar hacer" y otros hacia la rigidez, pero nunca hacia donde yo buscaba.

En 1981 tropecé con el Curriculum con Orientación Cognoscitiva (COC) de High/Scope, asistiendo a un curso impartido en la sede de esta fundación en Ypsilanti Michigan, donde tuve la oportunidad de ver el programa en operación en un centro de demostración en el que se imparte educación preescolar a niños de 3 a 6 años de edad.

En este curriculum he encontrado la aproximación educativa que ofrece realmente al maestro la posibilidad de centrarse en el ni

ño a su nivel de interés y desarrollo; dándole la oportunidad de trabajar en un ambiente rico en posibilidades de experimentación y de apoyo en la construcción de su propio conocimiento.

En 1983 inicié mi trabajo con el Curriculum con Orientación Cognoscitiva de High/Scope, como miembro de un equipo de investigación formado por tres profesores de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UNAM.

De 1983 a la fecha he estado involucrada en la adopción y adaptación de este curriculum en un Jardín de Niños de la Secretaría de Educación Pública, con la finalidad de poder ofrecer a la educación preescolar en México, una alternativa idónea para el desarrollo de niños creativos y autónomos.

Durante este tiempo he tenido oportunidad de revisar una serie de aproximaciones didácticas estructuradas dentro del marco psicogenético, entre ellas el programa actual de Preescolar. He tenido oportunidad de revisar autores como Comenio, Herbart, Montessori, Freinet, Dewey, etc. y he podido llegar a la conclusión de que en realidad a lo largo de la historia de la educación, ha habido mucha gente preocupada por la búsqueda de una educación más flexible y más respetuosa del niño como un ser con derecho a participar en su propia educación en forma activa.

Sin embargo, también a través de la historia es claro que estas propuestas, la mayoría de las veces, son relegadas y finalmente

anuladas por las posturas tradicionales que favorecen la Educación-Información; atendiendo a la formación desde perspectivas rígidas, militares o religiosas totalmente externas y ajenas, en muchos casos, a la naturaleza del niño.

La pregunta que surge a partir de estas reflexiones es, si han habido intentos serios por buscar posturas educativas que se adapten más a las necesidades de los niños ¿por qué se ha logrado tan poco en términos de implantación e incorporación de las mismas, en las instituciones educativas?

Para tratar de centrar algunos aspectos que puedan coadyuvar al intento por dar respuesta a esta pregunta, se hará un somero análisis de la historia de la educación preescolar, visto con una perspectiva que sustenta las inquietudes planteadas anteriormente, donde se advierte cómo el problema del cambio hacia alternativas como la que plantea el COC, obedece a diversos factores sociopolíticos ajenos a la naturaleza de la innovación.

ANTECEDENTES:

Importancia de la educación preescolar* y algunos aspectos de su evolución.

La importancia de la educación de los niños a edades tempranas - ha sido expresada por diversos educadores desde épocas muy antiguas. Ya Platón (428 A.C.), Comenio (1592-1670), Pestalozzi --- (1746-1827), Froebel (1782-1849)** y otros, hicieron planteamientos pedagógicos y psicológicos que sustentan el valor de esta experiencia temprana, para el desarrollo posterior del niño.

Muchos de estos autores han hablado sobre la importancia de que, especialmente en esta primera etapa de la vida del niño, la educación parta de la experiencia directa del infante apoyada por - el maestro, atendiendo al conocimiento y desarrollo de las posibilidades de cada educando.

Han habido algunos intentos de investigación longitudinal específicamente diseñada para detectar las diferencias que resultan entre niños que han asistido al preescolar y niños que no tuvieron esta oportunidad, encontrando ganancias importantes en los primeros Weikart, Schweinhart, Bond y McNeil, 1978 .

* El término educación preescolar se utiliza para referirse a - la educación impartida institucionalmente a niños de 3 a 6 -- años de edad.

** Citados en Abbagnano, 1979.

A pesar de que muchos teóricos han hablado sobre la importancia del desarrollo del niño en la primera infancia como Freud, Gessel y otros, la atención de este período de la vida del niño se consideró por mucho tiempo responsabilidad de las madres en el hogar.

Durkin, 1976 , hace un análisis de la historia de las guarderías y los Kindergarden, como las dos alternativas principales que se han dado como respuesta a la necesidad de cobertura institucional de la educación de los primeros seis años de vida del niño.

Describe cómo la educación para la primera infancia cobra importancia primero como un factor puramente social producto de la revolución industrial en Europa, creándose en 1816 al auspicio de Robert Owen, filántropo inglés que creía en la educación sin castigos basada en el diálogo con los niños y en la estimulación de su curiosidad, las primeras "Escuelas para niños pequeños".

Las escuelas para niños pequeños iniciadas en Inglaterra, albergaron a los hijos de las mujeres que trabajaban en las fábricas, pretendiendo ser un sustituto de la educación del hogar. Sin embargo, y a pesar de las ideas de Owen, la influencia predominante de la iglesia en esos tiempos, determinó que se convirtieran en instituciones de custodia con programas eminentemente asistenciales y con una disciplina rígida, cuyo objetivo principal era preparar a los niños para "una vida de trabajo".

En Francia se instauró la primera "escuela maternal" a cargo del pastor Juan Federico Oberlin, quien pretendió llevar a la práctica las ideas de Comenio, a la atención de los hijos de las mujeres que trabajaban en el campo.

En España, Pablo Montesino (1834)* estableció, al igual que Owen escuelas para niños pequeños, hijos de las mujeres que laboraban en las fábricas.

Todas estas instancias, fueron de carácter asistencial similar a las de Inglaterra. Durante una larga época que llama la atención por lo mucho que se mantuvo, las guarderías infantiles permanecieron en Europa y en Norteamérica como instituciones de custodia, cuyos objetivos eran principalmente de disciplina y asistenciales.

En 1919 surge un movimiento que pugna por hacer cambios dentro de las guarderías, tendientes a virar hacia programas académicos. Uno de los principales líderes de este movimiento fue McMillan, - 1919 **, quien elabora un curriculum detallado y estructurado -- con el fin de preparar a los niños para entrada a la escuela primaria, dando ya al preescolar una connotación más académica que de custodia. McMillan establece también la primera escuela pa-

* Citado en Santana, 1984.

** Citado en Durkin, 1976.

ra educadoras en esta misma época en Inglaterra.

En esta década Europa se ve influenciada por las ideas de - - - McMillan, las de María Montessori y las de Froebel, principalmente. Surge el médico belga Ovide Decroly (1871-1932) con su ---- "principio de enseñanza global", que más adelante fue retomado - por Claparade (1873-1940) como un principio de "sincretismo". Este educador funda junto con Ferriere, en 1899 la Oficina Inter nacional de Escuelas Nuevas de Ginebra.

En América estas influencias encuentran un terreno poco favora - ble, ya que estaba en pleno el movimiento de "Educación Progresi va" representado principalmente por J. Dewey y G. Stanley Hall.

En esta misma época (1919) auspiciadas por Merrill Palmer, sur - gen en Norteamérica otras instancias para los niños preescolares conocidas como Nursery Schools (escuelas de párbulos), que se -- instauraron en los campus universitarios para servir de escena - rios para la investigación. En estas escuelas se pretendía estu - diar a los niños en un medio natural por lo que no tenían progra - mas estructurados, ni académicos, sino más bien de desarrollo fí sico y socio-afectivo.

Los primeros jardines de niños surgen en Norteamérica en 1855 -- con la influencia directa de Federico Froebel, educador de ori - gen alemán que preocupado por hacer la educación más natural, -- propuso una estrategia curricular encaminada al desarrollo del -

niño en armonía con la naturaleza a través de determinadas actividades, de los cantos y de los juegos, creando así un programa educativo para los jardines de niños. Este programa, lamentablemente al ser interpretado por las escuelas, se manejó en forma muy estructurada, y con el tiempo se fué rigidizando cada vez más.

Esta interpretación de las ideas de Froebel sobre la educación preescolar prevaleció durante muchos años en los jardines de niños tanto en Europa como en América, siendo hasta 1920, en que hay una influencia del movimiento de educación progresiva, que implica ver al niño como un ente social, y al proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la experiencia e interés del mismo- pero se mantiene como base la estructura froebeliana ya mencionada.

De 1920 a 1950 se advierte en Norteamérica un mínimo movimiento en lo que a innovaciones educativas se refiere, y es "el lanzamiento del Primer Sputnik por los rusos", Durkin, 1976, entre otros factores, que viene a despertar en los norteamericanos la necesidad de revisar seriamente los métodos educativos.

Al mismo tiempo surge un especial interés por la educación de los niños de estratos sociales bajos y con grandes privaciones sociales, que motiva un importante movimiento en los Estados Unidos de Norteamérica en la década de los años 1960, conocido como "Head Start". Estos movimientos se caracterizaron por el surgimiento de numerosas propuestas curriculares a nivel preescolar, y con ellas una serie de investigaciones que atendieron básica

mente a la determinación de los efectos de la asistencia de los niños a la educación preescolar, y los efectos de esta experiencia en su conducta posterior.

Uno de los estudios más completos y relevantes en este sentido - lo constituye el proyecto "Ypsilanti Perry Preschool Curriculum Demonstration Project", realizado por la Fundación de Investigaciones Educativas High/Scope bajo la conducción de Weikart, Epstein, Schweinhart y Bond, 1978 , como un estudio longitudinal de 15 años de duración que evaluó las diferencias en logros de 123 sujetos que fueron seguidos hasta el nivel de bachillerato, de los cuales 58 asistieron al preescolar y 65 no. Estos investigadores encontraron diferencias importantes entre ambos grupos, -- fundamentando en estos resultados la importancia de la educación preescolar para el desarrollo posterior del niño.

Por otro lado, el "Consortium for Longitudinal Studies" (Consortio para estudios longitudinales de Estados Unidos) analizó el resultado de doce experimentos norteamericanos en intervención preescolar con diferentes propuestas curriculares, obteniendo como datos según Lazar y Darlington, 1970 *, lo siguiente:

- El acceso a la educación preescolar reduce significativamente el número de niños enviados a escuelas especiales.

* Citado en Durkin, 1976.

- Repercute en la disminución de fallas escolares.
- Se observan aumentos en el rendimiento escolar.
- No muestran aumentos en I.Q., pero sí en rendimiento matemático.
- Se observan en los estudiantes aspiraciones vocacionales más realistas y mayores logros en este aspecto.

Estos resultados concuerdan con los obtenidos en el "Ypsilanti - Perry Preschool Project" y dan validez e importancia al nivel -- preescolar como período escolar necesario para el logro de metas a largo plazo.

La Educación Preescolar en México

· Situación Histórica

En México la educación preescolar sigue un camino similar al --- acontecido en Europa y en Estados Unidos de Norteamérica, fundán dose en 1882 el primer Jardín de Niños, por educadoras que ha - bían estudiado las teorías froebelianas, SEP. 1984 .

En 1903 la maestra Estefanía Castañeda presenta al Lic. Justo -- Sierra el primer programa de Educación Preescolar, basado en --- Froebel.

De 1903 a 1920 se plantean algunos cambios en los programas preescolares pero en realidad se mantienen los planteamientos froebelianos en la esencia, adicionándose en 1921 algunas de las --- ideas de John Dewey. Más adelante en 1940, hay influencias de Freinet y Cousinet y en general de los representantes de la Escuela Activa.

Según el documento presentado por la SEP en 1984 en el IV Foro de Educación Preescolar en Morelia, Michoacán, "de 1940 a 1952 no se aplicó ninguna reforma cualitativa a la educación preescolar", SEP, 1984 .

En el sexenio 1952-1958, el programa preescolar se amplía de uno a tres años, y es visto como una serie de precurrentes a la educación primaria: Lenguaje, iniciación a la Aritmética y Geometría, Cantos y Juegos, Civismo y ejercicios especiales de Educación Física, etc., pero según lo expresa el mismo documento, "sin contar con fundamentación real acerca del desarrollo del niño, manifestado en la confusión y poca definición de sus contenidos programáticos" (op. cit.).

En 1960 como parte de un movimiento de reformas en la educación preescolar, se "implanta un nuevo plan de trabajo basado en los principios de Decroly" educador que retoma a Dewey en el concepto de la educación basada en el interés del niño, y a la escuela de Ginebra basada en la necesidad de experimentación pedagógica.

De 1976, en que surge una propuesta basada en los estudios de desarrollo de Arnold Gessel conocida como "Guías Didácticas", a la fecha, es cuando se ha tratado de implantar la mayor cantidad de cambios dentro del nivel preescolar, ya que sólo a tres años de propuesto este nuevo programa, en 1979 se introduce otro basado en la tecnología educativa, que propone el logro de objetivos -- instruccionales. En 1981 se introduce otro nuevo programa basado en Piaget, el cual a escasos cinco años de introducido y con poca información sobre los logros de esta implantación, ya se -- tiene planeado sustituirlo por otro basado en Wallon, como un -- "Programa único y rector de la Educación Preescolar en el País", según fue anunciado en el VI Foro de Educación Preescolar realizado en Morelia, Michoacán en 1986, SEP, 1986 .

Problemática del cambio en el nivel preescolar

En la revisión realizada sobre los antecedentes históricos de la educación preescolar en el país, se ve como este nivel educativo desde su creación en 1882 a la fecha, ha sido una constante preocupación de las autoridades.

Estas, respondiendo a la importancia de la atención a los primeros años de vida del niño, cada año incrementan los planteles -- educativos de nivel preescolar, y por ende el número de niños -- que se benefician de sus servicios, siendo a la fecha, un año de preescolar obligatorio desde 1979 en México, SEP, 1984 .

Sin embargo, la observación de los fenómenos descritos lleva a la reflexión sobre la falta de una concepción teórico-metodológica que permita la fundamentación y sistematización de las implantaciones educativas desde una perspectiva real de cambio institucional, que como tal requiere de un cuidado especial.

Es necesario dejar atrás la idea de las reformas educativas de escritorio, que atienden más a razones políticas sexenales, que a las necesidades reales de los niños y maestros, y del país.

Se han sugerido cambios curriculares como situaciones en las que simplemente se va a "trabajar de una forma diferente" y aunque el cambio puede estar apoyado y justificado teórica y prácticamente en función de un mejor rendimiento, de mejoras a nivel de costo-beneficio, o de otras razones; subyace una idea equivocada de que "el fin justifica los medios", y se piensa que por el simple hecho de justificar el cambio, su aceptación e introducción en el escenario educativo se va a lograr.

Han habido infinidad de intentos por introducir nuevos programas en las escuelas con una perspectiva como ésta, y así mismo se ha visto fallar la aplicación de éstos. Entendiendo el término --- aplicación como el proceso de cambio que ocurre cuando un proyecto innovador incide en la organización de una institución hasta formar parte de ella, Berman y McLaughlin, 1974 .

Es claro que hasta ahora, en México se han visto cambios curriculares a nivel preescolar, y muy posiblemente a otros niveles, como problemas de "forma", y no de "fondo". No se piensa en el -- cambio institucional como un problema en sí mismo.

Las innovaciones normalmente se introducen a través de una capacitación tipo seminario al inicio del cambio realizada "piramidalmente", y una pseudoevaluación posterior al año o dos años de "implantación", con el fin de ver resultados. Se pierde de vista el proceso que la institución ha de seguir para lograr la implantación deseada a un nivel en que realmente se pueda hablar de que en ese plantel educativo se aplica tal innovación, y por tanto no hay una retroalimentación del mismo que apoye al maestro para asimilar el cambio propuesto y acomodarse a él.

A manera de ejemplo de las consideraciones realizadas en torno a la implantación de innovaciones educativas en México, se analizará en forma general el programa oficial vigente, SEP, 1981, para el nivel preescolar.

Este análisis cobra relevancia para esta tesis, ya que se trata de un programa que parte para su estructuración de un marco teórico psicogenético, al igual que el Curriculum con Orientación Cognoscitiva de High/Scope; y del que a la fecha, no se sabe que existan datos de su aplicación.

En 1980 hay un cambio drástico en la Dirección General de Educación Preescolar. La dirección recién ocupada por la maestra --- Eloisa Aguirre del Valle, propone un cambio de programa, del recién introducido en 1979, por la maestra Beatriz Ordoñez Acuña, a un programa con fundamentación piagetiana.

En esta fecha la propuesta de 1979 que estaba vigente, se envía al Consejo Técnico de la Educación de la Secretaría de Educación Pública, organismo que emite un fallo desfavorable hacia éste,-- Santana, 1984 .

De octubre de 1980 a mayo de 1981, se elabora el nuevo programa para el nivel preescolar con una postura psicogenética, el cual es aprobado por el organismo antes citado, autorizando su aplicación de manera "experimental" por tres años, en el Diario Oficial del 13 de octubre de 1982, Art. 2º (op. cit.).

El programa propuesto entra en operación en septiembre de 1981, a través de un mecanismo piramidal consistente en una capacitación previa que impartió por niveles la Dirección de Mejoramiento Profesional, empezando por Jefes de Sector e Inspectores y finalizando con las Educadoras.

Se envía a cada plantel educativo el material de los tres libros que contienen el programa, el cual permanece en la Dirección del Jardín de Niños, para ser consultado por el personal docente.

En 1983, la Dirección General de Educación Preescolar proporciona una nueva capacitación "para reforzar el programa" a los diferentes niveles de los jardines de niños. Las Educadoras participaron en esta capacitación mediante un sistema de "carrusel", en el que iban una o dos de ellas de cada Jardín, en forma rotativa hasta completar la capacitación de todas.

Con este sistema de capacitación sobre el nuevo programa, se pretende que éste sea implantado en los jardines de niños en todo el país, no habiendo a la fecha información oficial disponible de la evidencia de este logro, o por el contrario de su fracaso. Sin embargo, ya hay un nuevo planteamiento de cambio, SEP, 1986 .

Por otra parte se observa que en el Diario Oficial citado, se expresa claramente que "se aprueba el programa para ser aplicado durante tres períodos escolares, a partir del ciclo escolar 1982-1983, al cabo de los cuales y previa evaluación, se someterá a un proceso de reestructuración que permita actualizar sus contenidos psicopedagógicos y adecuarlo a las necesidades sociales del país" (Diario Oficial, 1982, Art. 2º*).

Hasta la fecha no se ha realizado esta reestructuración, o por lo menos no se tiene evidencia de que a la versión original editada en 1981, se le hayan hecho modificaciones.

* Citado en Santana, 1984.

Al analizar el programa oficial vigente, se advierten varios aspectos que en la opinión de la sustentante podían haberse modificado como efecto de los resultados obtenidos de esos tres años de experimentación, mejorando la propuesta y poniendo énfasis en el desarrollo de elementos que apoyen su implantación en los escenarios educativos.

Se piensa que el programa de nivel preescolar vigente en general propone al docente un cambio radical de programa en relación al que estaba vigente a partir de 1979, proporcionándole un marco de referencia demasiado amplio, poco articulado y sobre todo con pocos elementos para apoyarlo en un proceso que le requiere, no sólo un cambio en la forma de realizar su trabajo, sino un cambio a nivel personal que implica una forma diferente de visualizar el proceso enseñanza-aprendizaje, un cambio en la organización física del aula y de su manejo, cambios en los roles del educando y del maestro, etc.

Ante este universo que a juicio de la sustentante resulta difícil de atrapar, el maestro se encuentra con una serie de propuestas sobre actividades y técnicas (libros 2 y 3, SEP, 1981) que aunque en el programa se especifica que sólo son "ideas y sugerencias", resultan ser los únicos elementos concretos sobre los que la educadora estructura su práctica, provocando con ello una desvirtuación del mismo, al convertirlo en estos casos en una propuesta cerrada.

El programa remite al maestro a una "guía para el docente" con el fin de orientarlo en la realización de su trabajo y la evaluación, aunque por razones que se desconocen no fue publicada, aunque sí se sabe que fue elaborada.

Se considera que el programa propuesto por la SEP en 1981 no es una mala opción, sino por el contrario, representa un magnífico intento por acercarse a una educación que apoye el desarrollo integral del niño a partir de su encuentro activo con la realidad, que ha sido a lo largo de la historia el objetivo principal de la educación preescolar en México.

Sin embargo, a pesar de ser una propuesta educativa adecuada susceptible de ser mejorada a la luz de sus resultados en la práctica educativa, por razones que se antojan ajenas a un criterio didáctico sigue un desarrollo que la condena al fracaso, porque se pierde el apoyo al proceso de aplicación. De hecho ya se ha planteado que va a ser sustituida por "una nueva alternativa", lo cual confronta a la institución educativa con un nuevo proceso de cambio en un contexto por demás caótico producto de la incomprensión de que fue objeto el anterior intento.

La pregunta que salta a la vista es: ¿POR QUE UNA NUEVA PROPUESTA CURRICULAR?; ¿ES ESTE REALMENTE EL PROBLEMA?

• El nivel preescolar dentro del campo de la investigación educativa

Con el fin de ubicar este trabajo dentro del área de la investigación educativa en México, se revisaron algunos documentos que contienen la opinión de especialistas en este campo:

P. Latapí, 1985 , afirma que en México la investigación educativa ha sido "insignificante y precaria, y que en gran parte a esto se debe que el sistema educativo nacional siga siendo sumamente ineficaz".

Cita a Jean Pierre Vielle quien hace una revisión de la investigación educativa realizada en 1973 y 1974 en México, encontrando que sólo el 0.3% de la investigación nacional se realizó en educación.

Es a partir de 1979, según Latapí, 1981 , que se le da mayor importancia a esta área, realizando todo un análisis del estado de la investigación educativa en México, del cual se concluyen algunos problemas:

- La ausencia de políticas definidas de investigación.
- La falta de coordinación dentro de las instituciones.
- La escasez de personal capacitado para realizar investigaciones en esta área.
- La limitación de recursos económicos para la investigación educativa.
- La dificultad de información y comunicación entre los --

investigadores.

Latapí 1985 analiza la "reforma educativa" de 1979, donde es clara la perspectiva de un cambio, pero según lo expresa este autor (p.40), "ha carecido de objetivos claramente definidos y de una base adecuada de teoría sociológica que los hiciera creíbles". "Pensar en una educación mejor, implica una visión prospectiva, que incluya tareas a largo y a corto plazo y éste es el sitio de la investigación científica" (p.72).

Esta es, según Latapí "la investigación educativa que interesaría a un México transexenal", que aportaría ideas más efectivas para optimizar los recursos y lograr resultados eficaces.

Por su parte Muñoz Izquierdo, 1979 , dice que "las investigaciones más funcionales para el cambio educativo son aquellas que se proponen desarrollar, en forma experimental, las innovaciones -- que permiten modernizar los procesos de la educación"; y que "la posibilidad de anticipar algunas características de las posibles implicaciones de las investigaciones para con el cambio educativo, facilita a su vez, la conexión de los trabajos de la investigación con aspectos de la problemática educativa.

Jean Pierre Vielle, 1979 , en su artículo sobre "Lineamientos para una estrategia de investigación y de innovación educacional - en el contexto de la dependencia", hace un análisis de la necesidad de minimizar o erradicar la dependencia de los "países periféricos" hacia los "países hegemónicos".

El asegura que "esta dependencia económica se perpetúa a través de una dependencia cultural y propone la necesidad de cambios -- que llevan a los países dependientes a recuperar sus valores --- autóctonos".

Su preocupación va encaminada a analizar que la poca investigación que se ha realizado en este sentido "no alcanza siquiera el nivel de reflexión crítica sobre estos aspectos"; y hasta, en algunos casos, "pierde su carácter innovador y se vuelve un ejercicio de escritorio y de denuncia academizante, desvinculándose de la praxis educacional" (p.85).

Argumenta, como conclusión, que "en buena parte, los fracasos observados deberían llevarnos al diseño y a la implantación de nuevos modelos de investigación educativa para el cambio". "Estos diseños, deberían ser verdaderas investigaciones de arranque, -- vinculadas a la planeación educacional, realizadas de acuerdo -- con los principios de la Planeación Participativa" (p.91).

Según Vielle, (op. cit.) "sería prematuro anticipar a este nivel el contenido y la orientación que deberían tener estos modelos, cuyas principales características serían las de ser: operacionales, factibles, repetibles y generalizables, aún en condiciones muy diversas de dependencia".

Arredondo, 1981 , comenta la necesidad de lograr una mayor profundización en el estudio del sistema educativo y desarrollar -- prácticas adecuadas al contexto socio-histórico del país, "en un

sistema preponderantemente tradicionalista ante una sociedad cam
biante", plantea que: "se requiere de estudios exhaustivos para
poder desarrollar planes alternativos que respondan más eficaz -
mente a los retos planteados por los problemas sociales, la rela
ción entre teoría-metodología y práctica educativa, y para la ne
cesidad de aprovechar racionalmente los recursos asignados a la
educación" (p.373).

Al revisar el "Plan Maestro de Investigación Educativa"*, el ---
"Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa"**, y -
por otra parte el material del 1er. Congreso Nacional de Inves-
tigación Educativa***, se ubica el problema de esta tesis, en el
marco de una serie de necesidades planteadas en dichos documen -
tos, las cuales se sintetizan en el cuadro N° 1.

* CONACYT, 1980.

** Latapí, 1980.

*** C.N.I.E., 1981.

CUADRO NUM. 1

CARACTERISTICAS DETECTADAS EN RELACION A LA INVESTIGACION EDUCATIVA	DOCUMENTO
De un total de 276 investigaciones en 1974 solo una fué en educación preescolar (pre primaria).	PMIE (p.53)
De 497 proyectos de atención educativa en 1981, solo el 4% fué en el preescolar.	PMIE (p.57)
En relación al tipo de investigación, en 1981, en lo que se refiere a la <u>investigación-acción</u> el porcentaje es menor al 19% siendo el mayor para la planeación (40%).	PMIE (p.55)
En relación a las tendencias predominantes en la investigación sobre desarrollo curricular, de 144 documentos, solo el 6% abarcan: análisis, diseño, aplicación y evaluación. Tanto a nivel de propuestas generales, como de modelos.	CNEI, 1981. ARREDONDO (p. 402).
En relación a aspectos específicos del desarrollo curricular, la aplicación es la que observa el porcentaje más bajo de atención (6%), y de estas, el porcentaje menor atiende a análisis, diseño, desarrollo y evaluación (2%) .	CNEI, 1981 ARREDONDO (op. cit).

(PMIE - Plan maestro de Investigación Educativa, CONACYT, 1981).

(CNEI - Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1981)

De esta revisión se concluye la necesidad de incrementar el trabajo de investigación educativa, especialmente en lo que a la -- educación preescolar se refiere.

En la opinión de la sustentante, siendo este nivel de tal relevancia para el desarrollo posterior del educando, sería deseable poder contar con sistemas educativos cada vez más eficaces, fundamentados en datos producto de la investigación. Datos que --- aporten mayor claridad a la institución educativa y a los padres de familia sobre los efectos reales que un programa educativo -- puede ejercer en la imagen de persona educada que se pretende allcanzar, y los estándares de aplicación que se requieren.

Por otra parte, se ve la necesidad de que los datos de la investigación provengan de situaciones ancladas en la práctica educativa y no sean productos únicamente de elucubraciones teóricas.

C A P I T U L O I

EL CURRICULUM CON ORIENTACION COGNOSCITIVA

En este capítulo se hará un análisis del Currículum con Orientación Cognoscitiva, su origen, desarrollo y rasgos sobresalientes; y algunos datos acerca de su difusión.

Se aborda la perspectiva del COC dentro de México, puntualizando algunos de sus antecedentes a la implantación del mismo; su adaptación a un escenario educativo de nivel preescolar como proyecto de investigación, utilizando estrategias propuestas por High/Scope, de cuya experiencia surge la pregunta de investigación de esta tesis.

Análisis de los rasgos sobresalientes del Currículum con Orientación Cognoscitiva (COC)

Origen y Desarrollo

El Currículum con Orientación Cognoscitiva (COC) es un programa para niños de tres a seis años, basado en la corriente psicogenética, estructurado por la Fundación de Investigaciones Educativas High/Scope con sede en Ypsilanti, Michigan, que ha sido desarrollado y modificado a lo largo de aproximadamente quince años en base a los resultados de investigaciones realizadas directamente en la práctica educativa dentro del aula, Hohman, Banet y

Weikart, 1984 .

El Curriculum con Orientación Cognoscitiva surge en Ypsilanti, - Michigan en 1962, como un programa local con carácter piloto enfocado a niños con déficit social y cultural, dentro del movimiento educativo norteamericano "Head Start", Weber, Foster y Weikart, 1978 . Más tarde se difunde su aplicación a otros escenarios nacionales en Estados Unidos, integrándose como una de las alternativas educativas que se estudiaron en el proyecto de investigación ocurrido también en Estados Unidos, conocido como -- "Follow Through" (Hodges, et. al., 1980).

El COC ha sido difundido ampliamente dentro de los Estados Unidos y en algunos países de América Latina como Ecuador y Perú, - con resultados satisfactorios de aplicación (Hohman, Banet y --- Weikart, 1984). La Fundación de Investigación Educativa High/ - Scope, dentro de su trabajo ha conducido, también una investigación longitudinal por un período de 15 años, conocida como el -- "Ypsilanti Perry Preschool Project", Weikart, Schweinhart, Bond y McNeil, 1978 , en la cual se valoran los efectos a largo plazo, en niños que asistieron a este programa en el nivel preescolar.

Como acercamiento al quehacer educativo preescolar representa un marco de referencia estructurado donde tanto el maestro como el niño pueden moverse, ser creativos y entrar en un proceso de interacción que sirve de sustrato al desarrollo socioemocional, físico y cognoscitivo del niño.

Silverman y Weikart, 1972, explican como el COC evolucionó hasta llegar a ser un programa de "marco abierto" con las características actuales:

- La primera propuesta curricular, el proyecto Ypsilanti - Perry, 1962, fue dirigida a remediar los "déficits" académicos en los niños con desventaja social. Se integró como un programa de trabajo con los padres de familia, con énfasis en el manejo de conceptos numéricos, en el enriquecimiento del lenguaje y destreza motoras. Esta propuesta se caracterizó por tener una estructura orientada hacia metas académicas preponderantemente, cuya idea central era la de preparar al niño para la escuela primaria, Hohman, Banet y Weikart, 1984 .

En 1961, el COC se ve influenciado y modificado por los planteamientos de la teoría Piagetiana; y por los escritos de la psicóloga israelí Sara Smilansky sobre el estudio de la conducta del niño en el juego sociodramático en 1964. Como resultado de estas dos influencias se reemplaza el énfasis en las actividades preacadémicas por el énfasis en las potencialidades de cada niño; "sin embargo, el equipo aún estaba centrado en la tarea de enseñar las habilidades piagetianas básicas", Hohman, Banet y Weikart, 1974 .

Es hasta 1970 que se concibe al niño como "constructor" de su propio conocimiento, compartiendo con el maestro la responsabili

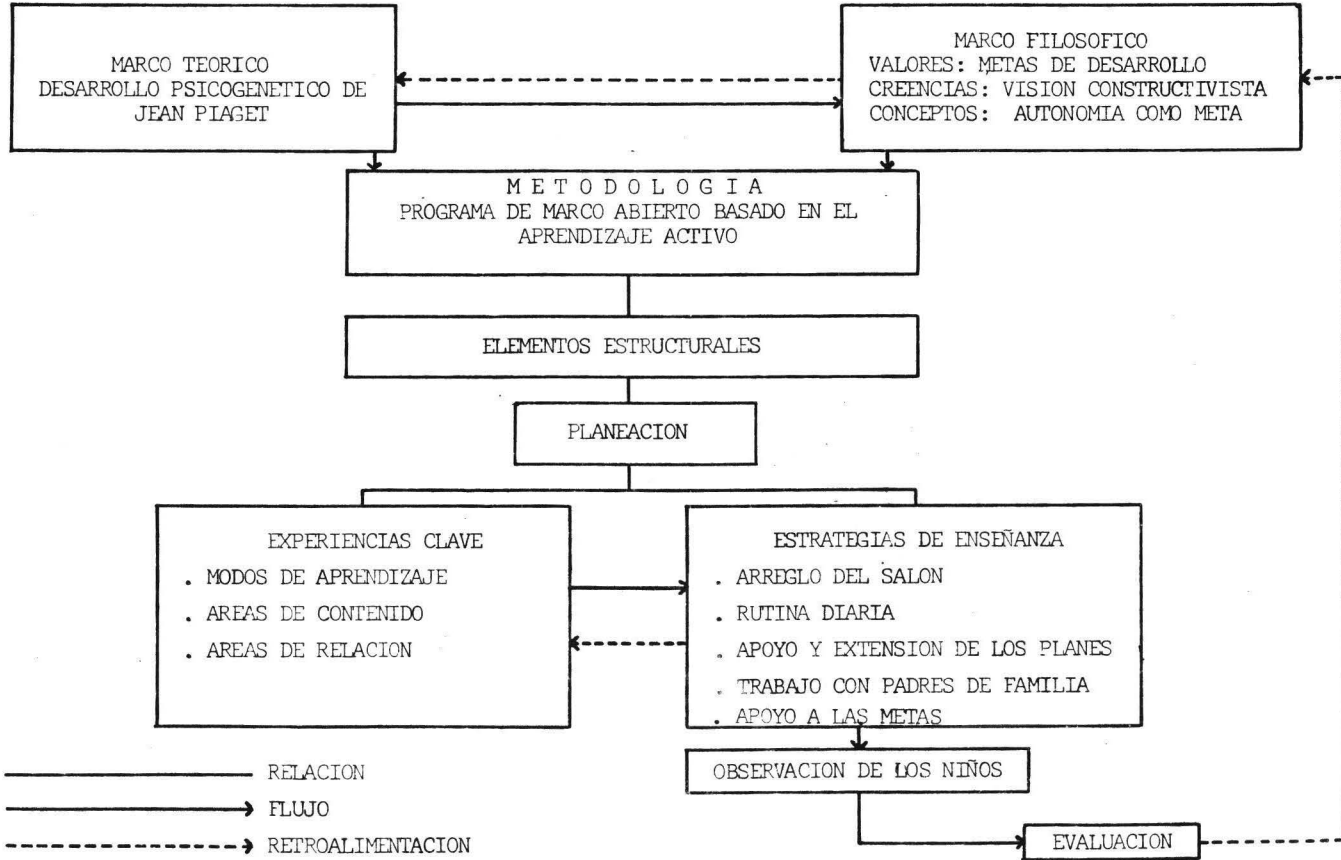
dad de iniciar experiencias de aprendizaje, desarrollándose una lista de "experiencias clave" derivadas de la teoría del desarrollo, que constituyeron la "columna vertebral del programa". Los maestros abandonan el "bombardeo verbal" de preguntas convergentes por preguntas divergentes elaboradas a partir de las acciones de los niños, que los apoyaran en la abstracción de las verdades subyacentes a través de los encuentros activos con la realidad (op. cit.).

El programa no es un curriculum en el sentido de un contenido -- prescrito, sino más bien en el sentido de una perspectiva teórica desde la cual el educador puede crear un programa apropiado -- para su grupo particular de niños (Hohman, Banet y Weikart, 1984).

Descripción de los elementos esenciales del COC

Con el fin de analizar el COC con una visión clara y completa -- que facilitara al maestro su mejor comprensión, como parte del -- trabajo de esta tesis se elaboró un cuadro que diagrama sus ca -- racterísticas esenciales: (fig. 1 apéndice 1). (Se incluye en la siguiente hoja la fig. 1 para facilitar su manejo).

FIG. No. 1 ESQUEMA GENERAL DEL CURRÍCULO CON ORIENTACION COGNOSCITIVA



- a. Marco Teórico: cognoscitivista, que se fundamenta principalmente en los planteamientos de Jean Piaget sobre el desarrollo psicogenético del niño. Según lo expresan Hohman, Banet y Weikart, 1984, se seleccionó esta teoría entre otras del desarrollo por ser "la teoría disponible más completa y coherente, y con un fundamento científico bien cimentado que llama la atención sobre la importancia de los cambios en la estructura subyacente de los procesos de pensamiento, para la comprensión del desarrollo humano"; aceptando como punto de partida la suposición de que la evolución del individuo se basa tanto en los procesos madurativos como en la experiencia activa del sujeto con su medio ambiente circundante que lo lleva a construir hipótesis cada vez más útiles de su realidad.
- b. Marco Filosófico: es abstraído del marco teórico y expresado en 11 metas que representan habilidades a desarrollar en el niño a largo plazo, como "metas para la vida", Lailli, -- 1979 ; que se resumen en tres rubros generales:
- Desarrollar intereses e ideas en los niños.
 - Aprender a vivir a y trabajar con otros.
 - Usar un amplio rango de capacidades físicas e intelectuales.

El planteamiento de estas metas da una especial importancia al sustrato afectivo social, y se preocupa especialmente por desarrollar en el niño la autonomía, tanto moral, como so -

cial e intelectual (Kamii, 1981). Siendo esta visión cons -
tructivista de la educación la que determina cambios en los
roles tradicionales del maestro, del niño y del proceso ense
ñanza-aprendizaje dentro del modelo.

- c. Marco Metodológico: para el desarrollo de las metas del pro
grama se propone una metodología que cae en el rango de "mar
co abierto", Weikart, 1970, que consiste en equilibrar las -
oportunidades de iniciación de las experiencias de aprendiza
je por parte del maestro y del niño, dentro de un marco es -
tructural determinado.

El marco estructural del COC se basa en el "aprendizaje activo"
como el elemento central y el principal modo de aprendizaje. El
concepto "aprendizaje activo" dentro del curriculum connota aquel
que es autoiniciado por el niño con un componente psicomotor ---
esencial, el cual es estructurado a nivel de la reflexión a tra
vés del lenguaje y de la representación no verbal.

La metodología se apoya en el uso de ciertos elementos estructu
rales que el maestro organiza y utiliza a partir del proceso de
planeación de las experiencias de aprendizaje:

PLANEACION: La planeación del maestro es una de sus herramien
tas básicas para apoyar y controlar el proceso educativo, no co
mo un requisito administrativo, sino como un elemento necesario
para el funcionamiento día con día, donde el maestro controla --
las interacciones de los niños y las suyas propias en función --

del logro de las metas del programa.

Según Ranson, 1978 , "una buena planeación es aquella que permite una enseñanza dinámica en la que las cosas hacen "clic": los niños aprenden y están contentos, y el maestro se siente cómodo con su actividad al ver objetivamente sus logros".

La planeación es el elemento central desde el cual el maestro -- controla el proceso enseñanza-aprendizaje en un flujo circular, en el cual el elemento determinante o enfoque de todo el proceso lo constituyen las metas del programa.

A partir del conocimiento y manejo de las metas por parte del -- maestro, este apoya ciertas experiencias de aprendizaje ("expe - riencias clave"); plantea ciertas estrategias de enseñanza para apoyar las experiencias clave; y por último, observa e interpreta el comportamiento de los niños como producto de sus procedimientos.

Estas observaciones realizadas por el maestro son los elementos . que le sirven de punto de partida para elaborar un nuevo plan, - al ser confrontados con las metas del programa.

El maestro dentro del COC elabora un plan anual, y en el curso - del año realiza una planeación semanal, planeando también sus -- acciones diarias.

El plan contiene cuatro elementos: 1) Enfoque de planeación: -- a) metas y b) experiencias clave; 2) Estrategias de enseñanza; 3) Observación; y 4) Evaluación.

1. ENFOQUE: Es el conjunto de ideas que el maestro trae en mente - cuando trabaja con los niños, en virtud de las cuales está prepa rado para sacar ventaja de las oportunidades para apoyar la ense ñanza-aprendizaje en los niños a partir de las acciones en que - éstos se involucran.

El enfoque está constituido por la selección de determinadas me- tas que el maestro se propone apoyar en los niños y las experien- cias clave que propiciará en el curso de la rutina de trabajo, y en general por aquellos aspectos que preocupan al maestro.

a. Metas: el COC propone el desarrollo de 11 metas, las cuales representan habilidades a instaurar en los niños. Estas ha- bilidades son visualizadas como elementos que el niño va a - utilizar a partir de su experiencia preescolar, y para el -- resto de su vida. Son habilidades deseables como repertorio para cualquier situación dentro del devenir histórico de ca- da individuo, son elementos de desarrollo humano.

Debido a que se plantean como metas a largo plazo, la parti- cipación de los padres de familia para aprender a apoyarlos resulta fundamental, fortaleciendo la vinculación escuela - hogar.

Las 11 metas que propone el COC son:

METAS DE "UN CURRICULUM CON ORIENTACION COGNOSCITIVA"

1. HABILIDADES PARA TOMAR DECISIONES SOBRE QUE HACER Y COMO HACERLO.
2. HABILIDADES PARA DEFINIR Y SOLUCIONAR PROBLEMAS.
3. AUTODISCIPLINA, HABILIDAD PARA IDENTIFICAR METAS PERSONALES Y CAPACIDAD PARA COMPLETAR TAREAS AUTO-ELEGIDAS.
4. HABILIDAD PARA PARTICIPAR CON OTROS NIÑOS Y ADULTOS EN PLANEACION DE GRUPO, ESFUERZO COOPERATIVO Y LIDERAZGO -- COMPARTIDO.
5. HABILIDADES EXPRESIVAS, REPRESENTACION HABLADA, ESCRITA, DRAMATIZACION DE EXPERIENCIAS, SENTIMIENTOS E IDEAS.
6. HABILIDADES PARA ENTENDER LA EXPRESION PROPIA Y LA DE -- LOS DEMAS A TRAVES DE LA REPRESENTACION HABLADA, ESCRITA, ARTISTICA Y GRAFICA.
7. HABILIDADES PARA CLASIFICAR, SERIAR Y APLICAR EL RAZONAMIENTO ESPACIAL TEMPORAL, MATEMATICO, EN DIVERSAS SITUACIONES DE LA VIDA.
8. HABILIDADES ARTISTICAS, CIENTIFICAS, DESTREZAS FISICAS -- COMO VEHICULOS CON LOS CUALES DIRIGIR LOS TALENTOS Y --- ENERGIAS PERSONALES.
9. APERTURA HACIA LOS PUNTOS DE VISTA, VALORES, CONDUCTAS -- DE LOS DEMAS.
10. UN ESPIRITU INQUISITIVO Y UN SENTIDO PERSONAL DE METAS Y VALORES.
11. INTERESES A LARGO PLAZO Y PASATIEMPOS QUE PUEDEN SER CUL* TIVADOS TANTO DENTRO COMO FUERA DEL AMBITO ESCOLAR.

b. Experiencias Clave: son actividades y procesos derivados de las características más importantes del niño preescolar. Las experiencias clave están organizadas en siete rubros: tres modos de aprendizaje que son: acción, lenguaje y representación; y cinco áreas de relación: clasificación, seriación, número, relaciones espaciales y relaciones temporales. Cada uno de estos rubros agrupa una serie de experiencias, formando en su totalidad una lista de 52 experiencias clave, Hohman, Banet y Weikart, 1984.

Además de los modos de aprendizaje y las áreas de relación, están las áreas de contenido, formadas por aquellos contenidos temáticos como: arte, ciencias, construcción, música y movimiento, etc., que en su totalidad constituyen el contexto en el cual se dan las experiencias de aprendizaje.

El manejo de experiencias clave por parte del maestro es una de las tareas que le reportan mayor utilidad en la meta de apoyar la construcción del conocimiento del niño, y a su vez le requieren mayor trabajo personal en su entrenamiento. Esto se debe a que implican dos habilidades básicas: a) conocimiento de los procesos de desarrollo y b) descentración del maestro para apoyar al niño en la construcción de su conocimiento a partir de sus propias producciones; esto es, --partiendo de sus propias producciones y no de una idea pre --concebida por el maestro.

2. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA: se refiere a aquellas acciones que el maestro realiza para apoyar experiencias de aprendizaje en -- los niños.

Cabe aclarar que High/Scope propone cuatro estrategias básicas: proporcionar materiales, hacer preguntas, enseñanza en grupo pequeño, y apoya y extensión de los planes de los niños.

A partir de la experiencia vivida en los tres primeros años de - la investigación (1983-1986), estas estrategias resultaban limi- - tadas; surgiendo como propuesta de la sustentante, las estrate - - gias que están contenidas en la fig. 1: a. arreglo del salón, b. rutina diaria, c. apoyo y extensión de los planes de los - niños, d. trabajo con padres de familia; y apoyo a las metas - del programa.

a. Arreglo del salón: este aspecto tiene dos dimensiones, una general y otra particular:

La general se refiere al arreglo del salón en cuatro áreas - básicas de trabajo (hogar, construcción, arte y tranquila), equipadas con una serie de materiales organizados para apo - - yan las experiencias de aprendizaje en los niños, además de - espacios para diferentes tipos de trabajo: en grupo, indivi - dual y en pequeños grupos.

La dimensión particular se refiere a aquellos materiales que el maestro va introduciendo en su salón semanalmente, para -

el apoyo de sus planes, en función de algunas experiencias - de aprendizaje específicas.

La organización y equipamiento de estas áreas obedece a ciertos principios básicos:

- 1° Los niños necesitan espacio para moverse, crear, clasificar, experimentar, etc., trabajar con compañeros o solos, exhibir sus trabajos y guardar sus cosas personales.
- 2° La organización del aula refleja la creencia de que los niños aprenden a partir de su experimentación.
- 3° La organización de los espacios afecta las posibilidades que se ofrecen al niño, de trabajo y de autosuficiencia.
- 4° La organización de los materiales refleja la creencia de que los niños aprenden en un ambiente estimulante pero ordenado.
- 5° Los materiales que se incluyen dentro de las áreas están determinados en base al interés y necesidades de los niños.

b. Rutina Diaria: tiene también dos dimensiones:

La general se refiere a la organización de la rutina de manera que se incluyan períodos en los que los niños inician la actividad (ciclo básico: planeación, trabajo, limpieza y re

cuerdo); y los períodos en los que es el maestro el que hace la propuesta (grupo pequeño y círculo), logrando así, el equilibrio entre ambos. Por otra parte se planea la inclusión de algunas actividades adicionales al COC, como: psicomotricidad, música, etc. Esta dimensión de estructura siguiendo también ciertos principios básicos que sustentan su creación.

Descripción de los períodos de la Rutina Diaria

Ciclo Básico: es el período más largo de la mañana, aproximadamente de una hora y quince minutos, distribuidos en cuatro actividades, todas ellas iniciadas por los niños:

- Planeación: dura aproximadamente 15 minutos, en este tiempo cada niño elabora un plan de trabajo personal que incluye lo que va a hacer, en que área del salón y con que materiales. El niño comunica su plan verbalmente o gráficamente, y el maestro reconoce y apoya sus elecciones.
- Trabajo: dura de 30 a 40 minutos y es el momento del día donde los niños desarrollan aquello que planearon y el maestro apoya sus ejecuciones y elecciones.
- Limpieza: dura de 10 a 15 minutos, en este tiempo los niños regresan los materiales que usaron a su lugar original, para esta tarea se apoyan en las etiquetas de los materiales, desarrollando un importante ejercicio de clasi-

ficación, y seriación, en virtud de que el aula contiene estos criterios en su acomodo.

- **Recuerdo:** dura de 10 a 15 minutos y es un momento en el que los niños relatan lo que hicieron durante el tiempo de trabajo, lo representan con mímica, verbal o gráfica - mente.

Grupo Pequeño: dura de 20 a 30 minutos; en este período el maestro decide la tarea y los materiales, dejando a los niños posibilidad de elegir como trabajarán. La maestra se -- reune con un pequeño grupo de 8 a 10 niños cada día, y aprovecha para observar y evaluar su desarrollo y para ampliar - las opciones de los niños.

Círculo: tiene una duración de 20 a 30 minutos, se desarrolla con todo el grupo junto con la maestra, siendo ésta ---- quien propone la actividad grupal.

Principios básicos que sustentan la rutina diaria dentro del COC

1. La rutina diaria es el elemento idóneo para la ubicación temporo-espacial del niño, por eso debe mantenerse constante, facilitando la anticipación por parte del niño.
2. La constancia de la rutina proporciona seguridad al niño.
3. La rutina debe contemplar períodos en los que es el niño

quien inicia la actividad y otros en que es el maestro, logrando un equilibrio entre ambos.

4. La rutina da posibilidad de una variedad de interacciones: maestro-niño, niño-niño, niño-materiales.

La dimensión particular se refiere al uso que el maestro hace de cada período de la rutina como estrategia para el apoyo de ciertas experiencias de aprendizaje, lo cual es especificado semanalmente en su plan de trabajo.

- c. Apoyo y extensión de los planes de trabajo de los niños: el maestro se vale de una serie de estrategias para apoyar las elecciones que hacen los niños como:

- Hacer preguntas divergentes que cuestionen al niño cognitivamente.
- Ensayar las ideas de los niños, al hacer algo de lo que ellos proponen.
- Reconocer los proyectos e intereses de los niños al interactuar con ellos.
- Ampliar las ideas de los niños.

A través de esta estrategia el maestro controla uno de los aspectos cruciales del quehacer educativo "la motivación"; - ya que está aprovechando y reforzando la motivación intrínseca del niño como elemento para relacionarse con él, reforzándolo al apoyar sus conocimientos y su autoestima.

- d. Trabajo con los padres de familia: tiene también dos dimensiones: general, plan que se estructura desde principio del año que contiene elementos para mantener a los padres informados e involucrados en el programa. Esta dimensión implica: seminarios, visitas a las escuelas, participación activa, etc.

La dimensión particular se refiere a ayuda que se requiere - de parte de los padres en forma cotidiana, para el apoyo de las experiencias de aprendizaje. Este puede ser a través de tareas para la casa, como recolección de objetos, manufactura de algún trabajo, visitas a algún lugar, etc., que el --- maestro propone para apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños.

- e. Apoyo a las metas: se refiere a ciertas acciones que el maestro desarrolla con el propósito de apoyar alguna de las metas del programa en forma especial durante su trabajo del día (esta estrategia se incluyó como producto de la reflexión sobre la --- aplicación en el escenario, propuesta por la maestra Araceli Velazco, quien apoya la investigación en el Jardín de Niños Antón S. Makarenko).

3, OBSERVACION: dentro del proceso de planeación de la enseñanza, el maestro cuenta también como herramienta con un sistema de observación y evaluación de los logros de los niños y del funcionamiento de sus propias estrategias planteadas.

El maestro dentro del Curriculum con Orientación Cognoscitiva, desarrolla habilidades especiales de observación a través de su práctica diaria, de donde desprende la planeación de sus acciones. El maestro observa a los niños en los diferentes momentos de la rutina diaria y va ganando información sobre sus avances, intereses y necesidades, que le es de suma utilidad para lograr apoyar la construcción de su conocimiento.

4. Evaluación:

El maestro realiza evaluación formativa a partir de sus observaciones de los niños, y sumativa tres veces al año, que le permite hacer cortes para evaluar el logro de las metas.

Trabajo en Equipo: un elemento básico dentro del COC lo constituye el trabajo en equipo, entendiendo esto como el trabajo en el que todos y cada uno de los miembros del equipo es concebido como elemento importante del mismo.

Se estimula la cooperación, participación activa en las decisiones de la institución y la conciencia de interdisciplinareidad en el sentido de percibir a cada miembro del equipo como capaz de aportar algo al mismo, sea cual sea su rango y preparación:

El equipo comparte experiencias, dudas, conocimientos; y en la propuesta original de High/Scope, comparten la enseñanza dentro del aula, y por lo tanto planean juntos.

Difusión del COC

High/Scope cuenta con una amplia serie de materiales impresos y audiovisuales, editados con fines de apoyar la difusión del Currículum con Orientación Cognoscitiva entre ellos dos documentos sirven de base para la implantación del COC.

"Young Children in Action" 1979

"The Cognitive Oriented Curriculum" . . . 1971

Cada uno de estos documentos, más una serie de guías específicas para el manejo de contenidos como música, construcción, ciencia, etc. sirven de base al maestro y aplicador para la implantación del programa. Sin embargo, la información es muy amplia para -- ser revisada por los maestros y contiene una serie de conceptos que requieren de un cierto grado de conocimientos y de compren- -- sión, de cómo se dan los procesos de desarrollo en los niños, -- que permita generar estrategias para apoyarlos en la práctica.

Dentro de la propuesta que se presenta en estos documentos se -- encuentran contenidos gran parte de los elementos que podrían -- conformar una estrategia de implantación bajo la metodología de un "cambio planeado". Leithwood y Robinson (1985); sin embargo esta estrategia es poco clara y poco sistemática, se pierde en -- el conjunto, al carecer de elementos que retroalimenten el proce- -- so de aplicación.

La implantación del COC requiere al maestro un esfuerzo personal que implica reconsiderar todo su quehacer a la luz de una filosofía constructivista que le lleva en ciertos momentos a percibir la tarea como muy complicada por la cantidad de elementos que -- contiene.

La estrategia de implantación descrita en el libro "Young Children in Action" que es único documento que está editado en español "Niños Pequeños en Acción" (Hohman, Banet y Weikart, 1984), presenta la información de manera tal que se pierden de vista -- las metas del programa y queda poco claro como se retroalimenta el proceso de planeación para seleccionarlas como enfoque de trabajo. Dando por otra parte una atención preponderante al arreglo del salón y a la rutina diaria.

La experiencia de investigación realizada en México (1983-1986) ya citada, marcó al equipo la necesidad de tener una estrategia que permitiera al maestro, desde el principio, una visión clara del conjunto y a la vez una visión completa del proceso dentro -- del cual se va a involucrar para llegar a aplicar el COC.

La elaboración de esta estrategia requirió de una revisión exhaustiva de los materiales de High/Scope; y de una revisión de la literatura sobre "problema de cambio institucional" y especialmente del trabajo desarrollado por Leithwood y colaboradores.

Otro aspecto que vale la pena marcar en relación a la implantación del COC, es que muchos de los documentos de High/Scope están elaborados para el nivel de la primaria, conteniendo elementos que están fuera del contenido del preescolar y esto crea confusión al maestro si los aborda como fuente directa.

El Curriculum con Orientación Cognoscitiva en México

Antecedentes a la Implantación

En 1979 y 1982, estuvieron en México miembros de la Fundación de Investigaciones Educativas High/Scope, dictando conferencias e impartiendo cursos acerca del acercamiento cognoscitivo a la educación preescolar. Por estas fechas estuvo también en el país Constance Kamii, educadora de formación piagetiana*, dictando conferencias sobre este mismo enfoque. Estos eventos fueron auspiciados por UNICEF y por la UNAM, respectivamente, asistiendo a él numerosas personas interesadas en las propuestas piagetianas aplicadas a la educación preescolar.

En 1981 se organiza un seminario, que fué impartido en la sede de High/Scope, para un grupo de 4 maestras de la Dirección Gene-

* La Dra. Constance Kamii colaboró con D. Weikart, Presidente de la Fundación High/Scope, como investigadora en el "Curriculum Demonstration Project", proyecto que antecedió al COC (Weikart; Rogers; Adcock y Mc Clelland, 1971).

ral de Contenidos y Métodos de la Secretaría de Educación Pública, al que asistió también la sustentante. El seminario tenía como finalidad la búsqueda de estrategias para la elaboración de un manual que apoyara al maestro en la aplicación del programa recién implantado (SEP, 1981), en virtud de las similitudes entre este programa y el COC. Se ennumeran a continuación algunas de ellas:

Ambos han sido estructurados tomando como marco teórico la corriente psicogenética, del que se deriva una conceptualización de la enseñanza-aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento, producto de la acción directa del niño sobre las situaciones, personas y cosas; en una serie de experiencias de acción y reflexión que son apoyadas por el maestro y los compañeros.

Ambos postulan como meta el desarrollo de la autonomía en el niño como una condición formativa idónea para apoyar su desarrollo integral a corto y a largo plazo.

Ofrecen al maestro una descripción de las características de desarrollo del niño preescolar y una serie de formas posibles para apoyar estas características.

Asimismo contemplan la necesidad de organizar las experiencias de aprendizaje a partir de la planeación semanal y diaria que realiza el maestro.

Proponen la observación y evaluación del niño a nivel sumativo y formativo como el medio idóneo para apoyar su desarrollo integral.

Mencionan como importante la necesidad de materiales diversos -- dentro del aula, representativos del contexto social del niño y organizados, aunque difieren en la forma de organización.

Los dos programas coinciden en conceder una gran importancia a la vinculación con los padres de familia como un medio de apoyar y extender el proceso enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las principales diferencias entre ambos programas, están:

El curriculum de High/Scope proporciona al maestro una serie de elementos estructurales que en su conjunto constituyen un marco de referencia bien definido dentro del cual moverse. La existencia de estos elementos estructurales permite al maestro avanzar en la aplicación del curriculum en un proceso personal eminentemente psicogenético congruente con la propuesta curricular, en una forma segura y consistente que le permite ir haciendo suyo el programa en forma creativa.

El marco estructural en el programa de la SEP (1981), adolece de estos elementos estructurales clave, dejando al maestro en una situación abierta que supone de él una serie de habilidades personales y características que le permitan una permanente tarea de analizar y sintetizar los elementos metodológicos del programa.

ma. Esta suposición evidencia una vez más un desconocimiento de la realidad educativa, de las características de la formación del personal docente y de lo que un cambio de programa implica dentro del ámbito de la institución educativa.

De este breve, más no superficial análisis comparativo, se desprende parte de la respuesta a la inquietud que motiva esta tesis, en relación al por qué se ha logrado tan poco a nivel de implantación de las innovaciones educativas en México.

• Implantación del modelo

De 1982 a la fecha el COC ha despertado especial interés como alternativa didáctica en muchas instituciones educativas en México, tanto a nivel oficial como a nivel particular. Encontrándose en la actualidad varias de ellas que han adoptado esta propuesta, ya sea en forma total o parcialmente, adaptándola a sus necesidades específicas.

El COC ha sido aplicado en México en forma experimental por un equipo de investigación de la Facultad de Psicología de la U.N.-A.M., en un jardín de niños de la SEP, a través de un convenio interinstitucional UNAM-SEP, por un período de cinco años (Barocio, Espriu y García, en proceso).

El proyecto de investigación sobre el curriculum se ha planteado como un proyecto de "validación de programas", Wang y Ellet, ---

1981 , a desarrollar en dos etapas: una de Adopción-Adaptación (1983-1988), y otra de diseminación y refinamiento del programa (1988-1989). El proyecto consta de cinco componentes: aplica -ción, capacitación, evaluación, padres de familia y apoyos administrativos.

La implantación del COC se ha realizado en el Jardín de Niños -- Antón S. Makarenko de la Secretaría de Educación Pública. Este Jardín fue construido exprefeso para la impartición de educación preescolar.

De 1983 a 1986, se trabajó con tres de los grupos del Jardín, co mo grupos experimentales en los que se implantó el COC, y tres - grupos control en los que se mantuvo el programa que operaba en el Jardín antes de iniciar la investigación, SEP, 1976. Barocio, Espriu y García, en proceso .

El promedio de niños por grupo fue de 30. Los grupos son mixtos, cada uno atendido por una sola educadora. Los niños que asisten al Jardín Antón S. Makarenko pertenecen a un medio socioeconómico medio y medio-bajo.

En esta primera fase se probaron una serie de estrategias de im - plantación en referencia a cada uno de los componentes específicos del programa hasta llegar al plantemamiento de procedimientos congruentes con la filosofía del COC, que permitieron lograr la implantación del modelo con un grado de aplicación promedio de -

un 90% en los grupos experimentales, medido con una serie de listas de chequeo que contienen los elementos que caracterizan al programa en operación, Barocio, 1986 . También se hicieron evaluaciones del grado en que los niños alcanzaron las metas del -- programa, García, 1986 .

Aunque High/Scope ofrece un marco de referencia bien definido -- compuesto por una serie de elementos estructurales que facilitan la aplicación del curriculum, en realidad no tiene desarrollada una estrategia de implantación basada en un cambio planeado y -- sistematizado, que controle en su totalidad el proceso de aplicación; por lo que hubo que desarrollar estrategias que facilitaran esta tarea y que resultaran ad-hoc para la realidad indiosincrásica mexicana, permitiendo así su difusión a otros escenarios dentro del país.

Además de la medición del grado de aplicación alcanzado en este primer período de la investigación, se obtuvo información sobre el grado de satisfacción logrado por los usuarios a través de entrevistas grabadas y cuestionarios escritos. También se recogió información proporcionada por agentes externos que visitaron el programa en el curso de su operación, a los cuales se les pidió que externaran en forma escrita su opinión sobre el programa, --- Barocio, 1986 .

Como resultado de esta estrategia se obtuvo una alta coincidencia en la apreciación de logros en los niños a nivel de su conco -

ducta manifiesta, como: alto nivel de participación, gran involucración en el trabajo, alta concentración en la tarea, un excelente manejo de las relaciones espaciales, abundancia de cuestionamientos y reflexiones hechas por los niños, una buena relación interpersonal entre compañeros y con los adultos, una gran autonomía por parte de los niños, una buena adaptación al ingresar a la escuela primaria y buen rendimiento, entre otros (op. cit.).

En relación a las maestras, también se advirtieron logros reportados por ellas mismas como: mayor confianza en su ejecución como educadoras como producto del manejo de las "Experiencias Clave" del programa; mayor conocimiento de sus niños; mayor satisfacción en su trabajo con los niños y con los padres de familia, cambios positivos a nivel personal; mayores posibilidades de trabajo en equipo.

Tanto los padres de familia como las autoridades administrativas del Jardín de Niños solicitaron la continuidad del programa para ser aplicado en el resto de los grupos del plantel educativo, lo que motivó el inicio de la segunda fase del proyecto de investigación. Esta fase se inició en el ciclo escolar 1986-1987, extendiendo el Curriculum con Orientación Cognoscitiva al resto del Jardín.

Esta segunda fase 1986-1988 tiene como finalidad culminar el proceso de adopción-adaptación del COC, probando las estrategias de implantación desarrolladas, en los grupos que aún no llevaban el

programa, lo cual ha permitido refinarlas. Al finalizar esta ta se se espera poder ofrecer una estrategia que contenga manuales de capacitación, aplicación, evaluación, trabajo con padres de familia y apoyos administrativos, que son los cinco componentes de la investigación

En el curso de la implantación del CQC se presentaron innumerables problemas que hubo que superar, tanto a nivel teórico, como práctico, y a nivel de relaciones humanas.

En la búsqueda de soluciones a los problemas encontrados durante la implantación, el equipo de investigación se vió precisado a abordar el campo de la "Innovación Educativa", y a la comprensión de este problema como un proceso que se da en el tiempo como producto de una serie de mecanismos de negociación (acción-reflexión) entre los aplicadores y la institución educativa.

A nivel teórico el proyecto se enfrentó con limitaciones de formación del equipo sobre el conocimiento y manejo de la teoría psicogenética en primer término; y en segundo término con las limitaciones inherentes a la propia estructura de dicha teoría que en la actualidad ya ha sido superada en varios aspectos, Moreno y Sastre, 1983 .

La mayor cantidad de problemas con que se enfrentó el equipo de investigación en la tarea de implantación del CQC, se ubicaron en el contexto de las relaciones humanas confirmando la hipóte

sis de que el cambio institucional es un cambio de los agentes que componen la Institución, ya que ésta se conforma en primer y último término en torno a una filosofía que la determina; y cuando el cambio propuesto incide en aspectos filosóficos, provoca un sisma dentro de la institución.

Se tuvo que enfrentar con un cambio importante de una estructura lineal de corte tradicional, tanto a nivel institucional como a nivel individual, de las maestras y aún del equipo de investigación que en un principio planteó muchas de sus acciones en forma unilateral.

Dado que el Jardín de Niños en que se trabajó siempre ha tenido estándares de rendimiento adecuados, la justificación del cambio especialmente al principio sólo se daba en términos del proyecto de investigación, provocándose situaciones en las que había que hacer un alto en el camino para revisar todo el proceso y reconsiderar los objetivos institucionales, individuales y del equipo de investigación, para poder seguir adelante. Sin embargo, en el curso de la investigación se han podido ver los efectos de todo este esfuerzo en el logro de las metas en los niños, lo que ha retroalimentado la tarea, García y col. 1987 . Otro aspecto que vale la pena mencionar se refiere al hecho de que en general las maestras estaban centradas en sí mismas, en virtud de un supuesto propio de la educación tradicional, de que "el aprendizaje del niño tiene que partir del maestro, quien debe poseer la verdad". El educador se resiste a cambiar este supuesto por te-

mor a perder estatus y control dentro del salón con los niños y con los padres de familia, y no es sino muy poco a poco que logra centrarse más en los niños y darse cuenta de que en vez de perder, gana. Gana en reconocimiento de sus educandos, y gana en conocimiento de los niños, que le permite con mayor seguridad apoyarlos en su proceso de aprendizaje.

Como ya se mencionó, la experiencia de implantación del COC, llevó al equipo de investigación a ahondar más en el campo del cambio institucional, con el fin de ganar elementos que apoyaran en la solución de los problemas que se gestaron como producto de la implantación.

Resumen

La inquietud de este trabajo surge del enfrentamiento con la tarea de investigación de la adaptación del Curriculum con Orientación Cognoscitiva en un escenario preescolar, durante la cual se presentaron una serie de problemas, cuya búsqueda de solución -- llevó a la sustentante al terreno del cambio institucional, y a la necesidad de contar con estrategias más eficaces para la implantación de innovaciones educativas en las instituciones.

C A P I T U L O I I

LA IMPLANTACION DE INNOVACIONES EDUCATIVAS

En este capítulo se hará un análisis sobre los aspectos más relevantes del campo de la implantación de innovaciones educativas - que aporten información sobre algunas posibles razones de una serie de fracasos encontrados a nivel de implantación, al revisar intentos por introducir innovaciones en las instituciones educativas.

Los estudiosos de la educación atribuyen estos fracasos, entre - otros muchos factores a la falta de una visión clara de la magnitud real de lo que implican los cambios dentro de las instituciones educativas.

Los cambios son concebidos como problemas de forma más que de -- fondo, pensando en que el paso de la innovación del escritorio - al aula es una situación que va a ser operada y lograda sin problema, e ignorando que entre el planteamiento de la innovación y su incorporación a la práctica cotidiana de una institución hay un proceso de aplicación, del cual depende la implantación de -- la misma.

A partir de estas consideraciones, se ve la necesidad de contar con estrategias más adecuadas para lograr la implantación de las innovaciones que se desea hacer en las instituciones educativas.

La necesidad de un "cambio planeado" para lograr mejorar las --- prácticas escolares, que necesariamente se va a ver afectado por aspectos organizacionales y de cambio de roles de las personas que participan en él.

Se establece primero el marco general del cambio dentro de las - instituciones educativas, estructurado a partir de lo expresado por investigadores como Fullan y Pomfret; y Berman y McLaughlin.

Se revisan algunos modelos de implantación de innovaciones educa^utivas, que sirven de parámetro para ubicar dentro de un mismo -- contexto, tanto la estrategia de implantación desarrollada por - High/Scope, como la estrategia propuesta por Leithwood.

El análisis de estos modelos se realiza a partir de las conside- raciones hechas por Leithwood y Montgomery, 1987, sobre las "di- mensiones del cambio educativo". (Cuadro N° 2, pag.95).

Por último se describe con detalle el modelo de implantación de innovaciones educativas propuesto por Leithwood, 1981, que es el que sirve de base fundamental para la estrategia propuesta, el - cual ha sido adaptado a las necesidades propias del contexto y - del curriculum implantado.

La implantación de innovaciones educativas, como un problema teórico-práctico

· Resultados de la investigación

Diez años después del movimiento educativo de la década de los años 1960 en Estados Unidos, surge una serie de estudiosos como Giaquinta, 1973;; Berman y McLaughlin, 1974; Fullan y Pomfret, 1977; Orstein, 1982; entre otros, que realizan investigaciones para determinar cuántos de los programas iniciados en este movimiento persistían implantados en las escuelas, encontrándose con la sorpresa de que eran escasos o nulos los resultados reales en los escenarios escolares.

Los investigadores encuentran que en ninguno de los casos estudiados había información sobre el proceso de aplicación seguido. De los resultados obtenidos se concluyen algunos errores comunes a los que puede atribuirse la poca evidencia de las implantaciones intentadas años atrás: a) falta de una visión de la implantación como un proceso interactivo; b) el no considerar las resistencias institucionales e individuales al cambio; c) la concepción del cambio como un problema "de caja negra".

a. Falta de visión de la implantación como un proceso interactivo:

Weikart, 1970; Berman y McLaughlin, 1974, entre otros afirman que la implantación de una innovación educativa debe ver

se como un proceso circular de adaptación mutua entre el -- programa y la organización institucional, que se da en el -- tiempo como resultado de la acumulación de pequeñas modificaciones que se eslabonan hasta producir el cambio deseado.

Berman y McLaughlin, 1974, identifican tres momentos principales en el proceso del cambio en instituciones educativas: apoyo, adaptación e incorporación:

- Apoyo : Se refiere a lo que otros autores denominan fase de adopción, que es el momento de tomar decisiones sobre sí involucrarse en la implantación del cambio propuesto.

- Adaptación: Se refiere a la fase en que se da el proceso de introducción al escenario educativo de la innovación. Esta fase se plantea en términos de los efectos de cuatro grupos de variables: las características iniciales del - proyecto, las características iniciales de la institución, las características que han sido alteradas por el proyecto y los niveles de apoyo.

- Incorporación : Es el grado en el cual la institución "internaliza" el proyecto, haciéndolo suyo. El proyecto en este nivel ya no es visto por la institución como un problema de innovación, sino como parte de sí misma, de su - estilo y quehacer diarios.

El cambio dentro de una institución no puede concebirse como un problema abstracto de decisión administrativa, ya que se refiere a una conducta de interacción, de negociaciones que las personas lleva a cabo entre ellas, y que son función de su propia cultura y forma de organización, a las cuales el responsable de la aplicación y la institución misma deben ser muy cuidadosos y sensibles.

- b. El no considerar las resistencias institucionales e individuales al cambio: varios autores, entre ellos Weikart, s. f. ; Lopes y Rosario, 1982; Durkin, 1976; hablan de la existencia de una tendencia natural de resistencia al cambio presente a niveles individuales, que se advierte también en las instituciones.

Esta resistencia hace que los individuos y las instituciones, de entrada opongan fuerzas contrarias al cambio propuesto, - las cuales pueden ser de índole diversa: algunas veces las personas visualizan el cambio como algo "casi igual que lo que hacían", perdiendo de vista las diferencias sustanciales entre ambas situaciones; otras dicen que sí van a hacer las cosas como se les está proponiendo, se muestran entusiastas hacia el aplicador, pero en la realidad crean situaciones -- que operan como boicot hacia la innovación, etc.

Aunque en un principio parece ser aceptado e iniciado el cambio; debido a estas fuerzas de resistencia, si no se controla el proceso, finalmente se regresa paulatinamente a la situación previa a la intervención, manteniendo el "status quo", y "preservándose la Institución".

- c. La concepción del cambio como un problema de "caja negra": según lo definen Fullan y Pomfret, 1977, la "aplicación" de una innovación se refiere al uso que se da de la misma en la práctica, la cual es observable en el escenario educativo.

Después de revisar aproximadamente quince estudios sobre procesos de cambio educativo en diversos medios escolares, estos autores atribuyen el poco éxito logrado a nivel de aplicación, al hecho de suponer que el cambio planeado en el escritorio sucedería más o menos como se concibió, y que los resultados en la práctica corresponderían a lo previsto.

A esta forma de ver la introducción de una innovación la identifican estos autores como una visión de "caja negra", donde "entra por un lado una innovación y se produce como consecuencia el cambio por el otro". Se ignora que existe un proceso que se ve afectado por aspectos organizacionales y del sistema de intercambio de roles de las personas que participan en él.

Además de los tres aspectos ya analizados, Fullan y Pomfret, (1977) puntualizan otros aspectos importantes que afectan la introducción de innovaciones en medios educativos:

El desconocimiento de la naturaleza de la innovación por parte de los agentes del cambio, que imposibilita la medición de éste en la práctica. Es necesario tener parámetros claros que permitan evaluar el proceso de implantación, tanto para las personas que están dentro del sistema, como al conductor y supervisor de la misma. Estos parámetros proveen la oportunidad de retroalimentar el proceso y apoyarlo.

Muchas veces se confunden las categorías de la etapa de implantación con las que corresponden a la etapa de adopción, tomando como medida del grado de aplicación aspectos ajenos a la misma. Según Berman y McLaughlin, 1974, ésta es una perspectiva de "adopción", en la cual la implantación se centra en una secuencia adopción-planeación-diseminación, tendiente a ignorar el proceso de aplicación.

Al concebir la aplicación como una situación de caja negra, se incurre en el error de evaluarla por sus resultados en los logros sumativos, perdiendo información sobre los cambios en la conducta de los maestros, de los niños y del proceso a través del cual se opera el cambio en la institución.

Para lograr la implantación de innovaciones educativas Wang, Nojan y Strom, 1984; Fullan y Pomfret, 1977, Leithwood y --- Montgomery 1981, entre otros, hablan de la importancia de tener una estrategia de implantación bien documentada con información proveniente del aula, "de la experiencia vivida día con día".

Según estos autores, un programa con la más impresionante evidencia de efectividad, no podrá ser implantado eficientemente si los maestros y administradores desconocen los mecanismos esenciales de operación del mismo.

Leithwood y Robinson, 1985, denominan al conjunto de estrategias para implantar una innovación "modelo de cambio planeado". Especialmente Leithwood, ha trabajado en el desarrollo y experimentación de una metodología para la implantación de innovaciones educativas, que permita hacerlas realidad en la práctica, más allá de simples propuestas académicas.

• Marco Conceptual.

Fullan y Pomfret, 1977, hacen una investigación, en la que analizan una serie de implantaciones realizadas en la década anterior a su investigación (1960), con el fin de medir el grado en que éstas habían sido implantadas en los escenarios educativos.

Encontraron en general un bajo índice de los cambios intentados en las instituciones educativas estudiadas, sacando una serie de conjeturas sobre estos fracasos:

Dada la complejidad del fenómeno de implantación según lo analizaron, encontraron que la cantidad de factores que influyen en él es potencialmente enorme, sin embargo Fullan y Pomfret, lo logran organizarlos en cuatro categorías principales que contienen cada una un número específico de variables.

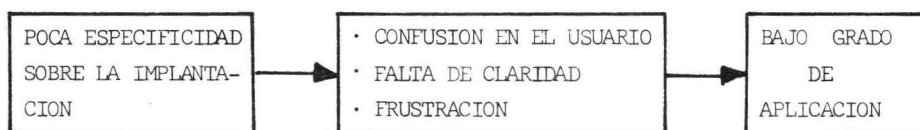
Esta categorización, según lo afirman estos autores, "no constituye una teoría de la implantación, pero representa un paso en esa dirección": a) explicitar características de la innovación; b) plantear estrategias ; c) explicitar las características de la adopción; d) determinar los factores macro-sociopolíticos -- que afectan la implantación.

- a. Características de la Innovación: se refiere a hacer explícito en qué consiste la implantación y la complejidad o grado de dificultad del cambio requerido por la misma, tanto para el aplicador como para los usuarios. Charters y Pellegrin, 1973 ; Crowther, 1972 ; Lukas y Wohlleb, 1973 *; reportan resultados similares sobre bajos niveles de aplicación como consecuencia de plantear la innovación en términos

* Citados en Fullan y Pomfret, 1977 (pag. 369).

globales abstractos que producen como consecuencia ambigüedad en los maestros sobre lo que el cambio implica. Esto lo diagraman de la siguiente manera:

(tomado de Fullan y Pomfret, 1977)



Las variables que necesitan ser clarificadas son:

- Especificación sobre el qué, quién, cuándo, cómo.
- Complejidad del uso de la innovación.

b. Estrategias: se refieren a los métodos utilizados para introducir y aplicar las innovaciones:

- Entrenamiento en servicio, que estimula una interacción entre maestros y consultores, Crowther, 1972*; Weikart, s.f. .
- Un mínimo de recursos materiales, tiempo y otras facilidades durante la aplicación se consideran apoyos que facilitan el trabajo, y cuando no se cuenta con ellos se con -

* En Fullan y Pomfret, 1977

- vierten en barreras de la implantación, Downey, et. al. - 1971; Charters y Pellegrin, 1973; Crowther, 1972 *.
- Es importante establecer mecanismos de retroalimentación que ayuden a resolver los problemas que se van presentando durante la aplicación, Zaltman, et. al. 1973.**
 - Otra estrategia sugerida es fomentar y tomar en cuenta la participación de todos los miembros del equipo en las decisiones que se toman día con día, Weikart, s.f.

c. Características de la Adopción: se refiere a aquellas características que se ponen en juego durante el proceso de tomar la decisión por parte de una institución para introducir una innovación, surgidas del análisis de aplicaciones exitosas. En este sentido resultan importantes:

- La forma en que se presenta la innovación a los consumidores y la oportunidad que se les da de discutir y cuestionar el programa, Berman y McLaughlin, 1974 .
- La estructura organizativa o clima organizacional.
- Los apoyos administrativos.
- Los factores demográficos existentes en la institución -- son altamente determinantes para el éxito de la implantación, por lo que deben ser ponderados.

* En Fullan y Pomfret, 1977.

** op. cit.

A este respecto, Lopes y Rosario, 1982, proponen como metodología para ganar esta información una aproximación conocida en Sociología y Antropología como "observación participativa", para ver a la institución escolar como "entidad cultural con vida propia"; consistente en introducirse a la "vida de la escuela" a través de observaciones, grabaciones, entrevistas, e interacciones, con el personal, que faciliten la detección de los "marcos de trabajo" que operan en la Institución.

- d. Factores Macro-sociopolíticos: se refieren al papel que juegan las instancias organizativas externas en la implantación. Según Fullan y Pomfret, tienen un impacto importante en el grado de implantación, especialmente a nivel de adopción, y no deben ser ignorados.

Hay cierto tipo de factores que se incluyen en esta dimensión que parecen tener influencia en el grado de implantación:

- Preguntas de diseño.
- Sistema de incentivos.
- Función de la evaluación.
- Complejidad política.

En realidad, los estudios realizados por Fullan y Pomfret en 1977, arrojaron mucha información sobre la implantación de innovaciones educativas, sus fallas y aciertos, y posibles es-

trategias para mejorarlas.

De hecho, estos planteamientos han servido de referencia a -
numerosos trabajos posteriores: Wang, 1981; Leithwood, 1981
1987; entre otros.

Berman y McLaughlin, 1974, al analizar varios estudios realizados -
aseguran que la implantación de una innovación educativa es
un proceso organizacional en sí mismo y para moldearlo se requiere
una comprensión teórica de éste.

Estos investigadores hacen una revisión de la literatura teórica
y empírica sobre innovaciones educativas identificando "lagunas
conceptuales" en los estudios analizados, así como acercamientos
valiosos a partir de los cuales obtienen suficiente comprensión
del proceso innovativo para formular una política efectiva de án
vestigación y proponer un modelo de los factores que afectan los
cambios en las prácticas educativas.

Estos autores definen la implantación de una innovación como "el
proceso de cambio que ocurre cuando un proyecto innovativo inci-
de en la organización de la institución volviéndose parte de --
ella".

El modelo que proponen refleja la creencia de que la implantación -
de una innovación educativa es un proceso que se da en el -
tiempo en concordancia con el medio institucional en que se tra-

baja, proponiendo un cambio de enfoque para la investigación -- consistente en que, en vez de trabajar en función de parámetros de "fidelidad", formularse preguntas acerca de los cambios que - ocurren como resultado de la introducción del nuevo proyecto; có mo y por qué ocurren y que tan significativos son para mantenerse en operación dentro de la organización.

En un intento por evaluar los factores correspondientes a la estructura de la institución, Berman y McLaughlin, 1974, hablan de la importancia que tiene la estructura informal de la misma: -- los patrones de comunicación, las creencias, los motivadores, -- etc., en la vida de la institución y por lo tanto los identifican como factores importantes a tomar en consideración cuando se desea hacer algún tipo de cambio.

El modelo conceptual propuesto por estos autores trata de explicitar como se interrelacionan el proyecto, el contexto, y los -- efectos del proyecto. Para explicar dichas interrelaciones parten de tres momentos del proceso de cambio: "apoyo, adaptación e incorporación". Donde la implantación es un eslabón entre el momento de adopción o de toma de decisiones, y el momento de incorporación, que es cuando la innovación ya no es algo diferente a el funcionamiento de la propia organización sino ha sido asimilada por ésta.

El momento de apoyo como vector de variables independientes, puede ser operacionalizado en términos de varias medidas, a) de los recursos comprometidos para el apoyo de la innovación (cantidad de dinero y cantidad y calidad del personal), y b) del apoyo personal que proporcionan los directivos y el deseo expresado por los maestros de participar. En este momento influyen tanto las características iniciales de la institución como las características iniciales del proyecto.

La fase de adaptación es representada por las interrelaciones entre los logros de los estudiantes, los cambios de la institución y los cambios del proyecto; así como la forma en que las características de la comunidad influyen los logros de la institución.

Berman y McLaughlin advierten que es difícil evaluar los efectos de una innovación a través de la medición de los logros en los estudiantes, pero sin embargo es necesario tener como un punto de referencia la ejecución y actitud de los estudiantes antes de que el proyecto se inicie.

No recomiendan el uso de pruebas estandarizadas para este fin, sino la elaboración de medidas basadas en los procedimientos operacionales necesarios para determinar en qué medida los objetivos, ya sean explícitos o implícitos se relacionan con el nivel de entrada del grupo.

Con el fin de reducir los prejuicios implicados en estos indicadores, puede ser de mucha utilidad el empleo de medidas compuestas que promedien o sopesen varias percepciones de los actores a niveles iguales y diferentes.

La conceptualización de esta fase implica que las características de la institución pueden cambiar como resultado del proyecto innovador, si hay alteraciones en: las rutinas, en los procedimientos, en la toma de decisiones en los roles individuales de los diferentes sectores y en la creación de especializaciones y diferencias en el equipo de trabajo.

La medida de estos factores es también de suma utilidad en la documentación del proceso de cambio.

Otro factor importante lo constituyen las características de la comunidad que influyen también los logros de la institución, por lo cual es necesario también considerar simultáneamente los efectos del proyecto en la comunidad.

Contrariamente a la fase de apoyo, la fase de incorporación puede delimitarse sobre el estado actual del proyecto, efectos e historia, y puede reflejar una evaluación de costo beneficio del proyecto en referencia a otras alternativas.

La incorporación puede ser medida por el grado en el cual incluye: a) incremento en los cambios a las rutinas establecidas, b) expansiones del repertorio existente por nuevos elementos, ó c)

reemplazo de patrones instituciones de conducta previos.

Modelos de implantación de innovación educativa

Se analizarán sólo cuatro modelos que son de utilidad para enmarcar esta tesis, y que ejemplifican las categorías identificadas por Leithwood y Col. como alternativas de implantación:

- a. Hall y Loucks, 1975: atendiendo el problema del cambio educativo, como un proceso que cada usuario experimenta en forma diferente, asumen que, "estas variaciones de uso deben ser descritas operacionalmente y documentadas sistemáticamente si se pretende que las innovaciones sean usadas con la máxima efectividad".

Para este fin desarrollaron una tabla de ocho "niveles de uso", que representan "niveles discretos de crecimiento del maestro" en relación a la innovación.

Los ocho niveles son:

- 0 - Niveles de "no uso" de la innovación.
- 1 - Orientación hacia la innovación.
- 2 - Preparación para la primera utilización.
- 3 - Uso mecánico de la innovación.
- 4A - Uso rutinario.
- 4B - Refinamiento.

- 5 - Integración con colaboradores para el uso de la innovación
- 6 - Reevaluación.

Estos niveles están establecidos, atendiendo a diferentes tipos de decisión que toma el sujeto en el curso de su crecimiento; y relacionados con siete categorías para propósitos descriptivos de la innovación:

- Conocimiento.
- Adquisición de información.
- Compartiendo.
- Consideraciones.
- Planeación.
- Estatus reportado.
- Configuración.

La presentación de la tabla de "niveles de uso" contiene en la abscisa los niveles y puntos de decisión y en la ordenada las categorías establecidas. En las celdillas que se forman se explican las características que presenta la conducta del maestro.

Los "niveles de uso" presentados parecen ser de mucha utilidad como elementos clarificadores de los posibles niveles de crecimiento del maestro.

Aunque Hall y Loucks dicen que los niveles de uso que proponen emergen de la investigación, según Leithwood y Montgomery, 1987,(p.12) "no hay información publicada acerca de como fueron originalmente seleccionados dichos niveles".

Por otra parte, los mismos Hall y Loucks, 1977, (p.1) reconocen que hay otras variables que deberían ser consideradas, - pero que "a reserva de lo que pase en las variables externas, lo que pasa en la aplicación individual está sujeto a tremendas variaciones", y esto ocupa su principal preocupación, -- dando a los otros aspectos menor atención.

Estos y otros aspectos convierten la propuesta de estos autores, al parecer, más en elemento útil en un cambio, que una estrategia de implantación completa.

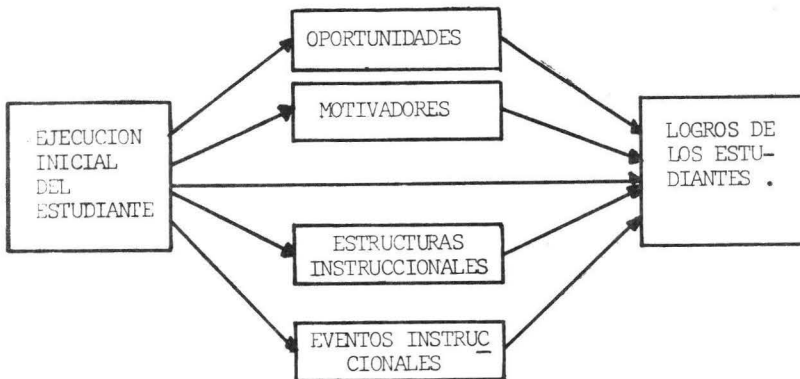
Leithwood y Montgomery (ibid) cuestionan mucho una secuencia prefijada de "niveles de uso" (p.12) como un sistema completo de implantación de innovaciones educativas.

- b. Cooley-Lohnes, 1976: un modelo de proceso dentro del salón de clases.

Este modelo asume que el aprendizaje es una función directa del tiempo que cada individuo necesita, y el que utiliza para la tarea. Es un proceso de interacción entre ambos tipos de tiempos.

El tiempo utilizado está en función de el tiempo requerido, la motivación del estudiante para la tarea, y la habilidad -- del estudiante de beneficiarse de la instrucción.

El modelo consiste en seis constructos, dos referidos a medidas de las estudiantes-de entrada y de salida--y cuatro referidos al proceso que ocurre entre ambas medidas:



Modelo de proceso dentro del salón de clases, tomado de Cooley y Loghnes, (p.191) 1976.

Donde los constructos referidos al proceso parten de la organización de la instrucción realizada por el maestro, en base a los resultados de la teoría del aprendizaje.

Este modelo ha sido utilizado en numerosas ocasiones como base para introducir mejoras a la educación, entre estas, Leindhart, 1978, menciona el programa de la Universidad de Pittsburgh conducido por Margaret Wang.

Más que un modelo de implantación de innovaciones, la propuesta de Cooley y Lohnes es un modelo evaluativo utilizado, según Leindhart, 1977, como un excelente equipo de dimensiones para evaluar la implantación, a partir de una serie de variables relativas a la teoría (citado en Leithwood y Montgomery, 1987 p.13).

Leindhart, 1977; y Cooley y Leindhart, 1977, proponen en base al modelo Cooley-Lohnes un sistema de evaluación de programas basado en la medición del grado de aplicación a través de la medición del proceso a través del cual se lleva a cabo. Utilizan para este propósito la medida de dimensiones instruccionales dentro del aula, proponiendo un modelo de medición que contempla como parámetros de entrada y salida los logros de los niños, y como variables de proceso las oportunidades de ejecución, la motivación, las secuencias instruccionales y los eventos instruccionales que ocurren dentro -- del aula para apoyar los logros de los niños. Siendo esta propuesta en sí misma una estrategia para controlar el proceso de implantación a través del control de sus elementos estructurales.

Margaret Wang, 1984, desarrolló un programa de educación --- adaptativa para preescolares implantando en un centro de demostración ubicado en el "Learning Research Developmental -- Center" de la Universidad de Pittsburgh. Propone una estrategia de implantación a partir del programa diseñado por --- ella "Adaptative Learning Enviromental Model", consistente - en el control de una serie de "dimensiones críticas del programa", cuya ausencia o presencia se relaciona directamente con los logros de los niños.

Estas dimensiones pueden resumirse en dos categorías:

- las relativas de innovación misma, y
- las relativas a las variables de manejo dentro del salón de clases.

La medición de estas dimensiones documenta el proceso de implantación y proporciona datos sobre su grado de aplicación, los cuales son indispensables para efectos de refinamiento y diseminación.

El programa de M. Wang fue diseñado en base a los principios del aprendizaje. Consistente en una serie de secuencias instruccionales diseñadas cuidadosamente. Los estudiantes se - mueven a través de la secuencia en forma adaptativa Leind - hart, 1978, (p.160). Teniendo también un componente exploratorio.

El modelo de implantación propuesto por Wang y Col. (1984) - fue diseñado en congruencia con el curriculum propuesto, en una secuencia de diseño de metas, proceso de implantación, y evaluación de logros.

- c. Weikart y Col., 1978: el modelo de implantación del curriculum desarrollado por High/Scope, es presentado por Weikart, Hohman y Rhine, 1981, (p.p.211-219), en tres partes: "una descripción del arreglo del salón de clases y el curriculum; el sistema de desarrollo y apoyo al personal; y la participación de los padres".

Esta descripción sirve de base para la implantación del programa, dando al usuario una amplia información de las características de la innovación de las cuales generan una serie de propuestas congruentes con dichas características.

High/Scope ofrece al maestro documentos que aclaran en detalle las características de las dimensiones obtenidas y la forma de llevarlas a la práctica (High/Scope, Theacher's Guides).

En general, los documentos revisados para este fin, High/Scope, documentos para la implantación del COC; se centran en el entrenamiento del maestro en la aplicación de las características esenciales del curriculum. En ninguno se plantea -

una fase diagnóstica que permita a los usuarios una clarificación de las metas de la institución y el establecimiento de metas individuales; tampoco se incluye la detección de -- obstáculos para el logro de la implantación; no se plantean estrategias de aplicación para el control de incentivos y re -- conocimientos al personal, ni los apoyos organizacionales pa -- ra la implantación.

Solamente en el manual elaborado por Weikart, Col. 1971, se plantea al docente una evaluación diagnóstica de los niños -- realizada con el fin de establecer metas de trabajo, aunque éstas se refieren al logro del desarrollo de experiencias de aprendizaje y no contemplan todavía las 11 metas del programa.

La evaluación del maestro y el niño, al igual que la implan -- tación, están dadas en base a qué tanto logran el manejo de -- las características del programa, perdiéndose la visión de -- crecimiento en relación a las metas del curriculum.

Weikart, s.f. , identifica la implantación de innovaciones -- como "un proceso circular de interacciones congruentes con -- el programa, que se da en el tiempo, y que debe ser apoyado por un entrenamiento en servicio".

Sin embargo esta visión del proceso dada a partir del arre -- glo del salón y la rutina diaria básicamente, resulta una vi -- sión atomizada que dificulta la autonomía del maestro en re --

lación al capacitador para lograr avanzar en el proceso de implantación.

d. Leithwood y Col., 1981-1987:

La implantación de una innovación educativa es vista por --- Leithwood, 1981, desde una perspectiva de "teoría de la acción", que implica que es normativa en sus propósitos, que es ta ligada a datos descritos inductivamente y que requiere su propia forma de evaluación. Representa una estrategia efectiva para transformar conocimiento en cursos de acción bien de finidos que permiten su documentación y por ende la sistematización de su aplicación.

La implantación de innovaciones educativas es conceptualizada por este autor como una serie de tareas y procedimientos secuenciados derivados del marco de referencia del diseño curricular, Leithwood y Montgomery, 1980; Leithwood, 1979 ; y definida como "LA REDUCCION DE LA DISTANCIA EXISTENTE ENTRE UNA SITUACION EDUCATIVA DADA (A) Y OTRA DESEADA (B) basada - en aquello que se considera "valioso como logros de los estudiantes", que Leithwood identifica como "imagen del educando", y que está directamente relacionado a los valores de la sociedad a la que sirve.



El proceso de reducción de la "laguna" existente entre A y B, se enmarca en tres conceptos principales: "CRECIMIENTO, SISTEMA, - ACCION".

- a) Crecimiento: se refiere a la reducción de la distancia existente entre "A" y "B" vista como un proceso que ocurre en el tiempo en forma gradual, caracterizado por una serie de niveles o pequeños logros en el maestro, los educandos y en general de la institución, que en su totalidad conforman la innovación. Este concepto sintetiza la creencia del cambio individual y organizacional hacia metas deseadas.

El proceso de cambio en relación al desarrollo humano es casi "un incremento inevitable", visto como niveles construidos sobre conductas previas que avanzan en una dirección deseada.

- b) Sistema: el crecimiento que logran los usuarios de "A" a "B", se basa en un sistema de roles y relaciones entre los diferentes agentes de la institución educativa que constituyen el marco organizacional de la misma, que debe ser tomado en cuenta como aspecto íntimamente relacionado a la posibilidad de lograrlo.

El cambio institucional planeado, requiere de un crecimiento del sistema, para lograr el crecimiento de los estudiantes y

maestros.

El crecimiento de ambos hacia las metas valoradas, requiere de la creación de ciertas condiciones que los apoyen.

La asistencia a la maestra para crear dichas condiciones es la base para definir los roles de todo el sistema: directora, asesores, y otros agentes educativos que tienen relación con el maestro como los padres de familia, los asistentes, etc.

Es importante para mejorar la efectividad de la enseñanza, - el fortalecimiento de la interrelación entre el maestro y el resto de los agentes de la organización, que según Celotti - (citada en Leithwood, 1987, p.7) es "la pareja perdida" a la cual se responsabiliza de fallas en el logro de la "imagen - de persona educada".

Las acciones de cualquiera de los agentes de la institución educativa pueden ser justificadas sólo en términos de la relación de su rol con el logro de las metas en los estudiantes, directa o indirectamente,

La búsqueda de cómo los conceptos "crecimiento" y "sistema" se interrelacionan clarifica el problema del "cambio educativo planeado".

El crecimiento es considerado en términos de aquellas competencias y características asociadas con una imagen prevalente de "persona educada", descritos en términos de tres categorías principales: conocimiento, habilidades y afecto.

"El concepto crecimiento es usado para distinguir un tipo de cambio, el cual es: a) operacionalizado en términos de comportamientos, b) implicando un incremento acumulativo de -- complejidad, c) en una dirección preferida y predeterminada, d) hacia metas que han sido definidas al menos parcialmente.

Siendo un acierto dentro de este campo el considerar dentro del mismo sistema de cambio, tanto el crecimiento de los --- usuarios, como el de la institución.

- c. Acción: parte del reconocimiento que el crecimiento por parte de los estudiantes y otros agentes de la institución puede ser retardado por diversas categorías de obstáculos, para cuya superación se requieren acciones deliberadas específicas previamente.

Los términos "obstáculo" y "estrategia" están inevitablemente relacionados en el modelo propuesto por Leithwood. Entendiendo "estrategias" como el conjunto de "acciones" que permiten superar los "obstáculos" para el "crecimiento"; enten-

diendo obstáculos como ciertas características que impiden el crecimiento mientras no se superen.

El diseño de estrategias para promover el crecimiento organizacional implica, en primer lugar, una clara identificación de los obstáculos, y después, seleccionar o inventar conjuntos de acciones discretas que sean efectivas para apoyar a la gente en la adquisición de: conocimientos, habilidad y afectos.

La selección del modelo propuesto por Leithwood, se hizo en base a que este autor toma en consideración muchos de los aspectos -- puntualizados por otros estudiosos del campo, y propone un sistema bien estructurado y sistemático que los incluye como parte -- del proceso de implantación.

Análisis del modelo seleccionado

"El modelo de cambio planeado"

Leithwood y Col.(1979-1987) hacen una propuesta concreta para -- abordar el problema de la implantación de innovaciones educativas expresada en una metodología de "cambio planeado", que tiene como elemento central lo que ellos identifican como el "perfil -- de la innovación".

En la búsqueda por clarificar las premisas y creencias en las -- que el desarrollo del perfil de la innovación se basa, enfoca co

mo problema básico en esta tarea el definir exactamente cuales son las dimensiones que deberán ser cambiadas para lograr los resultados deseados.

Se confiere a esta decisión una gran importancia, ya que "si se seleccionan dimensiones equivocadas, todo lo que se haga tendrá poco valor para lograr el cambio deseado".

Identifican dos principales medios para obtener información acerca de cuales dimensiones de la práctica educativa son importantes:

- La innovación en sí misma.
- Las teorías disponibles en la investigación sobre la planeación de cambios curriculares.

Estos dos medios se combinan en cuatro alternativas, las cuales se analizan y ejemplifican, con el fin de ubicar, por una parte la estrategia disponible de High/Scope, y por la otra, la propuesta que incluye esta tesis: (ver cuadro N° 2 pag. 95).

El modelo de "cambio planeado" propuesto por Leithwood y Col.

Leithwood y Montgomery, 1981, incluye la aplicación sistemática de procedimientos, enmarcados en ciertos parámetros de tiempo, para completar ciertas tareas:

- Identificar las metas que describen el cambio deseado en los estudiantes.
- Identificar las dimensiones críticas del crecimiento deseado.
- Definir el estatus deseado para estas dimensiones.

- Determinar el estatus actual.
- Identificar niveles manejables de crecimiento entre el estatus encontrado y el deseado.
- Diagnosticar los obstáculos para el crecimiento en cada nivel.
- Diseñar y aplicar estrategias para superar esos obstáculos.
- Monitorear el crecimiento y evaluarlo.

Estas tareas se organizan en un continuo, que contempla tres momentos: 1) Diagnóstico, 2) Aplicación, y 3) Evaluación: (ver fig. 2, apéndice 1).

1. Diagnóstico

Se refiere a las tareas desarrolladas en el escenario seleccionado, para identificar: a) metas de la implantación, b) discrepancias entre las metas y el estatus existente y c) posibles obstáculos para la superación de las discrepancias encontradas.

- a. Identificación de las metas de la implantación: se refiere a determinar las metas generales del cambio, en forma tal que sean vistas con claridad por el programador, los aplicadores y los demás agentes de la institución.

Las metas son expresadas por lo general en dos dimensiones: en relación a las características de la innovación

(dimensión del maestro) y en relación a los logros de -- los estudiantes (características del educando).

Las dimensiones se establecen de dos fuentes principales: las características propias de la innovación y los ele - mentos teóricos resultantes de la investigación acerca - de las mejores prácticas para lograr las metas deseadas en los educandos.

Cada una de las dimensiones establecidas para el logro - de las metas del cambio es definida en niveles de creci - miento, para integrar en su totalidad un "perfil de la - innovación".

Leithwood y Col., 1987, indican que hay dos acercamien - tos principales a la implantación, que se diferencian en el grado de especificidad en que desarrollan el perfil - de la innovación:

"Acercamiento libre": es el acercamiento que deja la responsabilidad de seleccionar las prácticas efecti - vas al maestro.

Esta postura asume que la innovación es buena en sí - misma, y absuelve a la comunidad de investigación de la responsabilidad de desglosarla: "laissez-faire". Sólo establece los niveles iniciales de la implanta -

ción (ejem. SEP, 1981).

Acercamiento adaptativo: el otro acercamiento a la implantación es el de la "adaptación", que implica el establecimiento de los niveles de implantación con -- precisión, a partir de una tarea de adaptación mutua entre el investigador, la implantación, y los agentes de la implantación

En este segundo acercamiento se establecen los niveles de "crecimiento" de las dimensiones de la implantación, de tres fuentes principales: "juicios profesionales"; "descripciones de los agentes sobre las mejores prácticas y los materiales"; y "la información proveniente de la investigación y de los estudios de evaluación.

El perfil de la innovación se estructura en forma de una matriz de doble entrada, donde en un lado se ponen las dimensiones de la implantación, por el otro se marcan -- los niveles de crecimiento hacia el logro total de las metas de la implantación; y en las casillas que resultan de estos dos aspectos ocupados por la abscisa y la ordenada respectivamente, se anotan las características correspondientes a los niveles de ejecución de los usuarios (nivel de crecimiento).

Cabe aclarar aquí que el perfil de la innovación como --- instrumento guía, no es un elemento estático. No se le concibe como algo prefijado y terminado, sino por el con- trario susceptible de ser modificado como producto de los resultados arrojados por la práctica.

- b. Identificar las discrepancias existentes entre las metas deseadas y los niveles existentes en el contexto: a par- tir del perfil de la innovación, que como ya se vió re- presenta el total de la implantación descrito en nive- les, se ubica el estatus actual del escenario donde se - piensa implantar la innovación.

Esta tarea arroja información sobre "la laguna" que hay entre ambos estatus, el deseado y el existente. Siendo esta información individual para cada agente de la insti- tución, a partir de la cual se decide a cuales discrepan- cias atender.

Con la información obtenida para cada agente, se estruc- tura el "perfil del usuario" que contiene el estatus en- contrado para cada usuario, y las discrepancias en las - que se trabajará.

c. Identificar los obstáculos para la reducción de las discrepancias detectadas: a partir de los niveles de crecimiento del perfil de la innovación, se determinan los posibles obstáculos para superar las discrepancias encontradas.

Según Leithwood, 1981, estos pueden caer en tres categorías: falta de habilidades o conocimientos; ineficiencia en las estructuras organizacionales; falta de recursos materiales.

Con esta tarea se finaliza la etapa de diagnóstico del escenario educativo, siendo a partir de la información obtenida, que se establecen las estrategias para superar los obstáculos y lograr acortar la distancia entre el estatus actual y el deseado.

2. Aplicación

Consiste en el diseño y aplicación de las estrategias para apoyar a los maestros en la superación de los obstáculos encontrados, y avanzar en el acortamiento de la distancia entre la situación dada y la meta deseada.

Esta fase incluye también el monitoreo de los progresos realizados por los maestros en la implantación. Consiste en tres tareas principales: a) decisión y procedimientos para

superar falta de conocimientos y habilidades, b) diseño y procedimientos para llevar a cabo incentivos y reconocimientos, y c) proveer los materiales, los recursos necesarios y los arreglos organizacionales.

- a. Decisión y Procedimientos para superar falta de conocimientos y habilidades: esta tarea consiste en el establecimiento de un plan de capacitación y entrenamiento al personal, que lleve a superar los obstáculos encontrados en este aspecto.

Del plan de capacitación y entrenamiento dependerá gran parte del apoyo que el maestro necesita para su crecimiento personal.

La otra parte depende del apoyo administrativo proporcionado por la institución.

- b. Diseño y Procedimientos para llevar a cabo incentivos y reconocimientos: los obstáculos en este rubro se ubican en ineficiencias en el control organizacional, atendiendo a dos aspectos principales: influencia de las normas en la conducta del maestro; efectos de los reconocimientos a los maestros, motivación y supervisión.

La tarea consiste en planear los efectos de estos dos as
pectos en la implantación, habiendo ciertos principios -
que vale la pena tomar en consideración en este punto:

Las normas son "estándares de conducta que indican --
qué debe hacer un individuo o grupo como parte de su
contribución a la organización". En una situación de
cambio, según Lortie, 1975, (citado en Leithwood, 1981), -
las normas deben establecerse colegiadamente con los maestros.

Cuando las normas representan obstáculos para la im-
plantación hay al menos dos tipos de acción para supe-
rarlos, Leithwood, 1981, : el primero consiste en ha-
cer explícitas las manifestaciones de implantación a
través del perfil de la innovación. El segundo con-
siste en incrementar la interdependencia entre los --
maestros para que unos se apoyen a otros y participen
con la autoridad en la toma de decisiones.

Reconocimientos: según varios autores citados por Leith
wood, 1981 , como Witherspoon, 1973; Lortie, 1975; Jack
son, 1968, Taylor, 1970, los reconocimientos más signifi
cativos para el maestro provienen de los límites de su -
salón, de sus percepciones de cambio en los niños duran-
te el proceso enseñanza-aprendizaje. Las influencias ex
ternas que sean insensitivas a estos reconocimientos, --

normalmente no son bienvenidas.

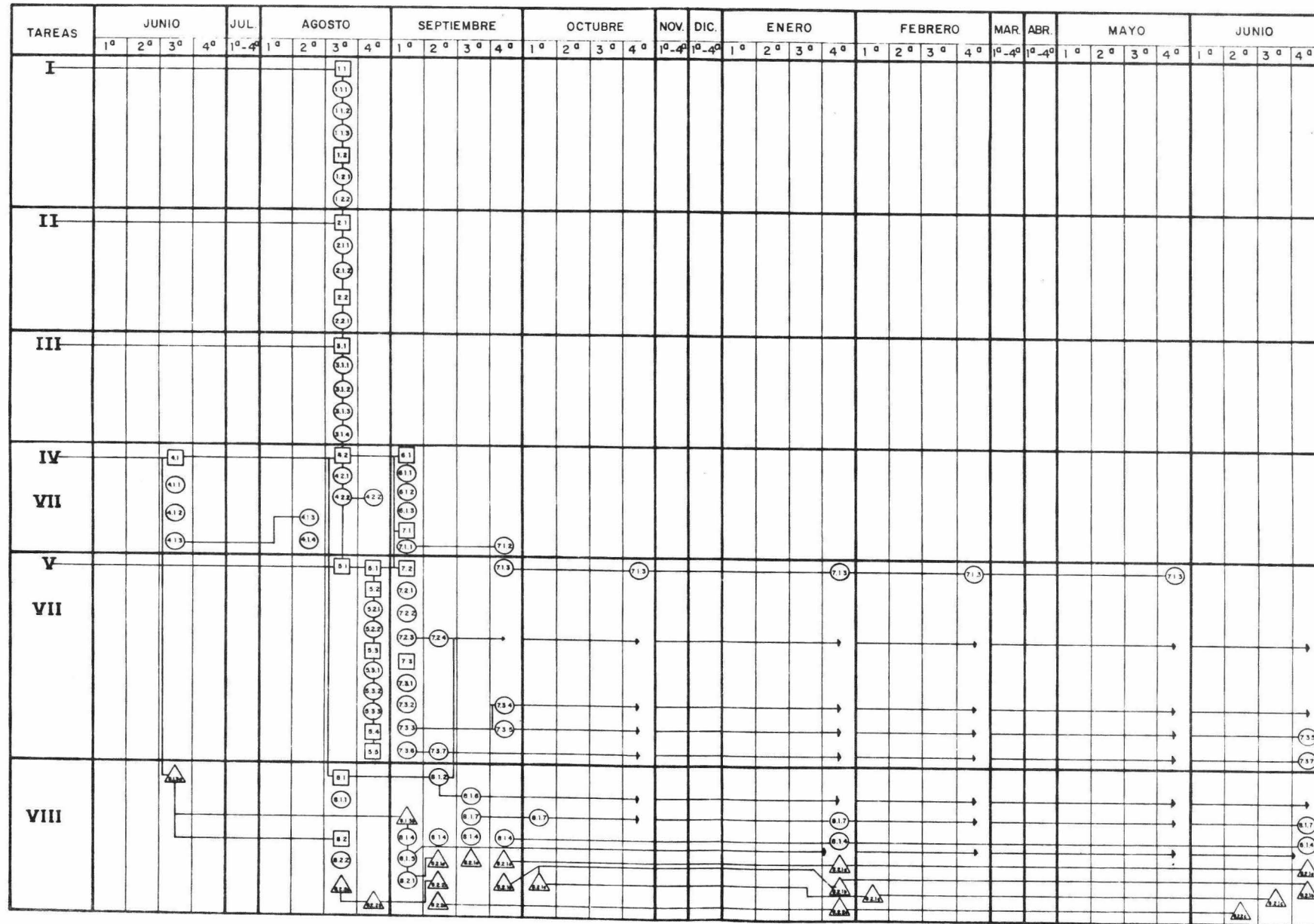
Los maestros normalmente buscan la fuente de reforzamiento mediante acciones tales como proveer a los estudiantes de experiencias dentro del salón, tratar de mejorar las habilidades cognoscitivas de los niños; y aumentar el entusiasmo de los niños decrementando los problemas de manejo.

- c. Proveer los materiales, los recursos necesarios y los arreglos organizacionales: los recursos y los arreglos organizacionales que se requieren para la implantación, según Leithwood, 1981, representan una categoría que normalmente es poco atendida.

Esta dimensión puede representar un serio obstáculo, ya que si la institución no provee de tiempo y apoyos, la implantación se verá limitada.

Varios autores citados por este autor, como McKinney y Westbury, 1977; Gross et. al., 1971; y Berman y McLaughlin, 1976, enfatizan la importancia de proveer materiales adecuados para el logro de la implantación. Para el maestro, este es uno de los mejores indicadores de comprensión y apoyo de parte de la administración.

RUTA CRITICA PARA LA IMPLANTACION DEL CURRÍCULUM CON ORIENTACION COGNOSCITIVA EN UN JARDIN DE NIÑOS



3. Evaluación

El propósito de la fase de evaluación es documentar los logros en dos series de metas: Las que se refieren al proceso de superación de los obstáculos para el logro de la implantación total; y el logro de las metas de la implantación en sí mismas. a) Formativa, y b) Sumativa, respectivamente.

- a. Formativa: es la evaluación que se realiza en relación al proceso, la cual sugiere acciones que pueden ser de utilidad para el usuario de la innovación.

Sirve para retroalimentar el proceso de implantación proporcionando datos acerca de la efectividad de las estrategias propuestas para superar los obstáculos detectados en la fase de diagnóstico.

- b. Sumativa: es aquella que se realiza para evaluar las metas de la implantación.

Una forma de realizar la evaluación sumativa es desarrollando otro "perfil del usuario", y compararlo con el que se realizó en la fase diagnóstica, para detectar el nivel de crecimiento logrado.

Hasta aquí se describe la estrategia propuesta por Leithwood en 1981. Actualmente ya se ha avanzado más en este campo, teniendo mayor claridad sobre la estructura-

ción, validación y uso del perfil de la innovación.

Algo que vale la pena mencionar, en base a los planteamientos de Leithwood y Montgomery, 1987 , es acerca de los medios que estos autores recomiendan como "mejores y más económicos" para evaluar los avances de los maestros en el perfil de la innovación.

Después de probar varias estrategias como la supervisión por un agente externo dentro del aula, y el análisis de video tapes, entre otros; llegan a la elaboración de --- "cuestionarios" basados en el perfil de la innovación, - que los maestros pueden resolver en forma personal, a -- través de una entrevista con el aplicador.

Otro aspecto importante es la clarificación sobre la necesidad de validar el perfil de la innovación con el mismo equipo de maestros que lo van a usar.

Esta última alternativa comparte las bondades de las otras tres que han sido analizadas anteriormente (cuadro N° 2), y resuelve las fallas de éstas al proporcionar una estrategia que aporta al investigador curricular un "conjunto de dimensiones" de las cuales seleccionar, en función de las características esenciales de la innovación. Incidiendo en el cambio a nivel de individuos y de la institución.

CUADRO NO. 2 (Adaptado de Leithwood 1987 p. 14)

ALTERNATIVA	CARACTERISTICAS	MODELO QUE LA REPRESENTA
A. Basada en: "Medios Informales o Intuitivos".	<p><u>Consiste en:</u> un sistema de "niveles de uso", como una alternativa general para ser aplicada a cualquier innovación.</p> <p><u>Su falla:</u> "no especifican los medios de información en que están basados los niveles de uso" y atiende preponderantemente al crecimiento del maestro.</p>	Hall y Loucks (1977)
B. Basada en aspectos de la Innovación	<p><u>Consiste en:</u> pone un especial énfasis a los aspectos particulares de la innovación. A sus características esenciales.</p> <p><u>Falla:</u> "da poca importancia al enlace teórico entre la implantación y su impacto".</p>	High/Scope (1979)
C. Basada en: Aspectos teóricos.	<p><u>Consiste en:</u> ve en la teoría la fuente de información acerca de las dimensiones de la implantación.</p> <p><u>Falla:</u> la implantación de las características depende de qué tanto correspondan a las marcadas por la teoría.</p>	Cooley y Lohnes (1976) Wang y Col.
D. Basada en: "Un conjunto de Dimensiones."	<p><u>Consiste en:</u> parte de los elementos arrojados por la teoría, los cuales han probado tener un efecto significativo e independiente con algún grupo de logros valorados para los educandos.</p> <p>El investigador selecciona aquellas características teóricas que se ajustan a las características de la innovación.</p> <p>Resulta igualmente sólida tanto en la estimulación del crecimiento de niños y maestros; como en la implantación de la innovación.</p>	"Cambio Planeado" Leithwood y Col. (1981)

Resumen de cuatro posibles perspectivas para definir las dimensiones de la innovación educativa que va a ser implantada.

Difusión de Modelo

El modelo descrito ha sido desarrollado por personal del "Ontario Institute for Studies in Education" en Toronto, Canadá, bajo la dirección del Dr. Kenneth A. Leithwood.

Este modelo ha sido difundido ampliamente en Canadá y en Estados Unidos de Norteamérica desde 1979 a la fecha: King, Mckenzie y Nayy, 1983; Gruber, 1979; Jones, 1985; etc., citados en Leithwood y Montgomery, 1987 .

El modelo ofrece un marco estructural y una metodología para la realización de un "cambio planeado", que según lo expresa Nach, 1985, ha sido de gran apoyo y utilidad en el logro del cambio exitoso a las prácticas existentes en Canadá (op. cit.).

C A P I T U L O I I I

PROBLEMA, METODO Y PROCEDIMIENTO

Una vez descritos los antecedentes que sirven de sustrato a esta tesis, en este capítulo se ubicará el problema básico a resolver, enmarcándolo en el campo del "cambio institucional", a partir del cual se analiza la relevancia del trabajo dentro del campo de la investigación educativa.

La segunda parte de este capítulo se referirá al método utilizado; y la tercera incluirá los aspectos relativos al procedimiento seguido.

En la parte del procedimiento, se enmarcan en cuadros aquellos aspectos que contienen las estrategias desarrolladas para solucionar los problemas de la implantación, explicándose en la mayoría, la forma en que se llevó a cabo en el escenario.

- Formulación y análisis del problema

El presente trabajo pretende como tarea fundamental:

El planteamiento de estrategias para la implantación de una innovación educativa dentro del ámbito de la institución educativa.

El término estrategia está referido a una serie de propuestas de diseño, aplicación y evaluación, dirigidas a los responsables de la planeación e implantación de innovaciones educativas dentro de las instituciones.

El término implantación implica la tarea de introducir en una institución un cambio, en forma tal que éste incida en la organización de la misma, a un nivel en el que forme parte de su "modus operandi". Implica la existencia de una serie de discrepancias entre lo que se tiene y lo que se quiere, que hay que superar.

Se entiende por innovación educativa, toda propuesta a las prácticas educativas, que implica la necesidad de un cambio por parte de las personas que forman parte de la institución educativa a nivel personal y de grupo. Normalmente se plantea este cambio para mejorar la eficiencia y/o la eficacia del sistema educativo en la enseñanza-aprendizaje.

El concepto institución educativa engloba a aquellas instituciones que se dedican a impartir educación, dentro de un sistema organizado expresamente para este fin. La institución educativa tiene como características que la identifican: un aparato administrativo que norma y administra, un cuerpo docente que proporciona la práctica educativa y un grupo de usuarios que provienen de la comunidad social a la que la institución sirve, y que son

los que consumen la educación (niños y padres de familia).

Así pues, este trabajo se centra en el diseño, aplicación y evaluación de propuestas, dirigidas a los maestros y administradores, para facilitar la introducción de cambios dentro de la institución educativa, que incidan en la organización y funcionamiento de la escuela al grado de formar parte de ella. Estos cambios repercuten también en los padres de familia, y en conjunto coadyuvan al logro de una "imagen de educando", que es la que justifica todas las acciones mencionadas.

* Importancia del Problema Seleccionado

La relevancia del trabajo estriba en aportar elementos para visualizar la tarea del cambio curricular como una tarea de investigación-acción, encuadrada en el marco del problema del cambio institucional, que según una serie de teóricos de este campo, requiere de una metodología sólida basada en el diseño de un "cambio planeado" Leithwood y Col., 1979-1987; Fullan y Pomfret, 1977; Berman y McLaughlin, 1976 .

El término investigación-acción implica según Best, 1974, y Margulies, 1985 , una participación activa de todos los agentes de la institución en la tarea de integrar el proceso de investigación y el de aprendizaje para lograr el cambio deseado.

El problema del acercamiento educativo, cualquiera que sea no -- puede analizarse y resolverse en aislado como principio y fin de sí mismo. El término "curricular" constituye una serie de políticas puestas en práctica que emergen de la captura de ciertas - "imágenes sociales de persona educada", Leithwood, 1979, que comparte un sistema.

Así, el investigador educativo debe ampliar su visión tomando en consideración las características inherentes al sistema social - al que va a afectar al proponer un cambio curricular. Por ejemplo: ¿cómo se ha formado esa imagen de persona educada?, ¿qué - influye en su formación?, ¿cómo se da al presente?, etc.; que -- permiten determinar aquellas formas de intervención que pueden - resultar efectivas para incidir en esas "imágenes". Según lo expresa Suárez, 1980, : "La falta de metas claras, válidas y so - cialmente situadas (ignorancia de lo que se quiere y de lo que - conviene al grupo social), es la causa principal del fracaso de muchas políticas y programas educativos y del letargo en que se encuentra la educación. Por lo tanto, si debemos decidirnos por una determinada opción educativa, no dudemos en hacerlo por sus metas, dentro de un contexto social concreto".

Concluyendo, la importancia del problema seleccionado dentro del marco de la investigación educativa, estriba en:

- Aportar elementos de aplicación, para encuadrar la tarea - del cambio curricular, dentro de la institución educativa.

- El planteamiento y utilización de una metodología para apoyar la implantación de innovaciones, a través de un sistema de cambio planeado.
- Aportar datos de investigación en el campo de la educación preescolar en México, ligados a la práctica.
- Abrir nuevas posibilidades de investigación educativa, que ayuden a clarificar más sobre el problema de la implantación.
- El tratarse de una investigación que abarca aspectos de desarrollo curricular, aplicación y evaluación.

• Justificación del Problema Seleccionado

Llegar a este planteamiento ha sido una tarea paulatina que se fue construyendo parcialmente, ante las necesidades y problemas que se enfrentaron en la tarea de investigación emprendida (1983-1988). La cual ha sido posible completar y conformar gracias al marco teórico ofrecido por el Dr. Kenneth Leithwood y Col.

Se revisarán algunos de los problemas que se presentaron, los cuales motivaron la elaboración de ciertos elementos que forman parte importante de la estrategia planteada y que se incluirán en la descripción del procedimiento.

Estos elementos han sido ya utilizados en la práctica y validados por once maestras (seis del Jardín de niños oficial, Antón

S. Makarenko y cinco del Jardín de niños particular Centro de -- Educación Maternal, Preescolar y Artística "Yupi"), al reportar los beneficios de su uso en su propia práctica con el COC.

Para iniciar el desarrollo de la aplicación del COC en 1983, en el escenario educativo se elaboró un plan trabajo en el cual, -- siguiendo los lineamientos establecidos por High/Scope, 1984*, se planeó iniciar con el establecimiento del arreglo del salón y la rutina diaria.

Estos dos elementos se tomaron como base para la introducción -- del resto de las características esenciales del COC.

Aunque siempre se planteó al equipo docente que esta tarea era -- un proceso, no se lograba que lo percibieran como tal; y por el contrario, el visualizar las características del programa como -- un todo a lograr, empezó a causar mucha angustia por la magnitud' de la tarea.

Se optó como solución a este problema, el desarrollo de elemen - tos que permitieran al personal de la institución tener una re - presentación objetiva del proceso: un cuadro del "eje del maes - tro" y uno del "eje del niño". Ambos cuadros contenían una orga nización de las características esenciales del COC y de los lo - gros de los niños respectivamente, desglosadas en niveles de --- aplicación.

* Hohman, Banet y Weikart, 1984.

Esto dió mas tranquilidad a las maestras y permitió que se ubicaran en el tiempo por etapas. Sin embargo, estos niveles no habían sido producto de la observación del proceso real, sino supuestos teóricos; y además seguían viéndose como una serie de características a abordar como problemas interrelacionados pero independientes, y con una visión atomizada.

Junto con los cuadros mencionados se estructuró una "ruta crítica" que marcaba los ritmos para combinar las acciones de capacitación sobre las características del programa y su aplicación en el escenario.

Este elemento también fue útil, pero no se logró totalmente el objetivo deseado, pues no estaba concebido en base al ritmo personal de cada maestra, sino nuevamente a un criterio del equipo de investigación.

Estos instrumentos se fueron modificando en el curso de los tres primeros años varias veces, hasta llegar a la estructuración de tres instrumentos que sí cumplieron las necesidades detectadas, de: claridad sobre la naturaleza de la innovación, sus características esenciales, y su proceso de introducción. Estos elementos son: "un esquema general del COC"; un "esquema de las dimensiones de la innovación curricular"; y un "perfil de la innovación".

- El esquema general del COC (fig.1 ap.1): consistió en organi -
zar todos los elementos esenciales del programa en un diagra -
ma que permite ubicarlos como un todo, y ver claramente su in -
terrelación. Permite ubicar las metas o fines del programa y
los medios para lograrlas.
- El esquema de las dimensiones de la innovación curricular:
este esquema fue tomado de Leithwood (1981,b), y adaptado a -
las características del COC, (fig.3 Ap.1). Sirvió para el --
mismo objetivo de clarificar el contexto total del programa -
propuesto, incluyendo ya datos de operación, donde, el punto
de partida y justificación de la innovación se centra en una
"imagen de persona educada" a la cual se quiere llegar.
- Perfil de la innovación: consiste en la organización de la -
innovación en "niveles de aplicación" que en si mismos indi -
can "niveles de crecimiento" por parte del maestro, en el ma -
nejo de la innovación.

Estos niveles están estructurados con base en un criterio psico -
genético de adquisición de conocimiento por parte del maestro, -
que implica un proceso de cambio personal, de una visión que va
paulatinamente apoyando al maestro en las respuestas clásicas de
todo programa educativo: ¿cómo?, ¿qué?, ¿para qué?, y ¿por qué?
(fig. 4, apéndice 1).

Aunque el perfil no se aborda en forma lineal estricta, el maestro en cada nivel se responde ciertas preguntas en forma preponderante.

1º ¿Cómo? y ¿qué? del programa, preguntas del primer nivel:

que es un nivel eminentemente práctico, que sin embargo se da en un proceso articulado, que sirve al maestro para establecer la estructura básica del programa.

En este nivel el maestro se entrena principalmente en cuatro tareas:

- Conocimiento de las metas del programa.
- Habilidades de observación de la conducta de los niños.
- Generar oportunidades para el aprendizaje activo, el lenguaje y la representación.
- Establecimiento de las estrategias de enseñanzas básicas.

2º ¿Para qué?: corresponde la respuesta a esta pregunta al segundo nivel de aplicación, donde el maestro descubre la función para la que fue creada la estructura establecida en el nivel anterior.

Su entrenamiento básico en este nivel está relacionado con el:

- Manejo de las experiencias clave, en relación con las metas del programa, y con
- el refinamiento del uso de las estrategias de enseñanza.

3° ¿Por qué?: es respondida en el tercer nivel de crecimiento del maestro, corresponde al manejo de la filosofía del programa y atiende a la finalidad para la que fue creado.

En este nivel, el maestro se entrena en el uso de las metas del programa y las experiencias clave para apoyar la construcción de conocimientos en los niños, atendiendo a:

- La observación y apoyo de sus procesos de desarrollo.
- En cada uno de los niveles están contemplados todos los componentes esenciales del programa; y su estructura está pensada para que cada maestro siga su crecimiento de manera individual.

Método:

La estrategia que se propone, ha sido desarrollada como producto de la implantación del Curriculum con Orientación Cognoscitiva - en el Jardín de Niños Antón S. Makarenko de la Secretaría de Educación Pública.

El Curriculum con Orientación Cognoscitiva de High/Scope (COC), representa una innovación dentro del campo de la Educación Preescolar en México; por lo tanto su implantación en este contexto - es vista como un problema de cambio institucional, que requiere ser cuidadosamente estructurado.

La metodología seleccionada para la implantación del COC, como -
ya se especificó, cae en el rango de Investigación-Acción que im -
plica básicamente que los profesores participen en la tarea en -
forma activa, integrándose el proceso de investigación y el de -
aprendizaje para lograr el cambio.

Se visualiza el cambio como un proceso de "reducción de la dis -
tancia existente entre una situación educativa dada y una desea -
da" proponiendo que este cambio debe ser un "cambio planeado".

La implantación es vista desde la perspectiva de "Adaptación", -
en la que prevalece como supuesto que el éxito de la misma depen -
de de que la innovación sea moldeada de manera que se adapte a -
las características del contexto en el cual va a ser implantada.

Este acercamiento reconoce que tanto el investigador como los im -
plantadores juegan un papel importante en la definición de las -
prácticas efectivas, permitiendo la participación en la toma de
decisiones acerca del valor potencial de la innovación para es -
tas prácticas. Esta postura confiere gran relevancia a las va -
riables de contexto, y al procedimiento para el logro de los re -
sultados deseados:

- Variables de contexto

Se refieren a las características específicas del contexto en --
que fue implantada la innovación.

- Escenario

Se realizó la implantación del COC en un Jardín de Niños oficial ubicado en un plantel construido exprofeso para impartir educación preescolar, enclavado en la Colonia Portales, en el Distrito Federal.

El Jardín cuenta con excelentes instalaciones físicas:

Seis aulas de 6x7 m. cada una, con iluminación natural por dos de sus lados. En los dos lados restantes cuenta con closets y espacio para exhibir trabajos, ya que uno de los muros está cubierto de corcho.

Las aulas estaban equipadas con mesas y sillas suficientes y adecuadas al número y edad de los niños, un estante para material y un escritorio para la maestra. A partir de la intervención, están organizadas de acuerdo a los planteamientos de High/Scope, en áreas de trabajo bien delimitadas, con espacios libres de mesas y sillas para que los niños desarrollen su trabajo.

El plantel cuenta con un aula cocina, un salón de usos múltiples, patio de recreo, arenero, chapoteadero, áreas verdes y espacio para parcelas.

- Sujetos

El Jardín de Niños contaba con una población aproximada de +- 210 niños de cuatro a cinco años de edad, de nivel socioeconómico medio bajo y bajo. Actualmente el promedio de niños es de 180 niños, ya que se redujo un grupo a partir de 1986.

Los grupos se organizan en base a las edades de los niños, en 1º, 2º y 3er. grados, compuestos: de una población entre 30 y 33 niños por grupo. La población es mixta, y dentro de un promedio de edad de 3.6 a 5 años al ingresar.

Cada grupo está a cargo de una educadora. Existe una maestra de música que atiende a todos los grupos en períodos de 30 minutos cada día; una Directora de plantel que asume las tareas administrativas en general; dos responsables del aseo de la escuela; la sociedad de padres de familia; y la inspectora de zona, ya que el Jardín es Centro de zona.

- Materiales:

La escuela cuenta con una serie de materiales didácticos, tanto de adquisición comercial como manufacturados por las maestras, los cuales eran almacenados en los closets en su mayoría y algunos en estantes, antes de iniciar la investigación. Actualmente los materiales están organizados en estantes bajos al alcance y vista de los niños.

Los materiales se adquieren de las cuotas que aportan los padres, ya que la SEP sólo paga el plantel y los sueldos del personal.

Como necesidades propias de la investigación se utilizaron varios materiales (Apéndice 2):

Materiales de diagnóstico y apoyo:

Diagrama General del COC (fig,1).

Esquema de modelo de implantación (fig.2).

Esquema de la innovación curricular (fig.3).

Perfil de la innovación (fig.4).

Perfil del usuario.

Esquema general de planeación.

Lista de las metas del programa.

Listas de experiencias clave.

Materiales bibliográficos impresos y audiovisuales.

Materiales para documentar el proceso:

Formas de planeación para el maestro

Formas de planeación del niño

Forma de control de la estrategia de aplicación (fig.5)

Video tapes del trabajo de las maestras.

Formas de control de materiales.

Formas de control del manejo de metas, experiencias clave y temas.

Materiales para evaluación:

- Formas para medir el grado de aplicación.
- Pauta de observación del niño.
- Escalas de medición de lenguaje y
- Entrevistas para los maestros.
- Cuestionarios de satisfacción para los padres de familia.
- Examen escrito de conocimientos teóricos.

Aspectos macro socio-políticos

El Jardín de Niños Antón S. Makarenko ha sido considerado tradicionalmente como "un buen Jardín, del que los niños salen bien preparados". El programa que operaba a era la propuesta de Guía Didácticas, SEP 1976.

Esta institución se involucró en la tarea de la implantación del COC en 1983 bajo un convenio de colaboración UNAM-SEP, con fines de investigación exclusivamente. El programa fue implantado en tres de los grupos del Jardín de manera experimental, por un período de tres años lectivos, (1983-1986).

En la segunda fase (1986-1988), se continúa con la implantación del COC al resto del Jardín de Niños a solicitud de la institución en virtud de los logros observados, tanto en los niños, como en las maestras. Esta situación fue vista con agrado por par

te del equipo de investigación, como una magnífica oportunidad de refinar las estrategias que se habían ido desarrollando en la primera fase; a través de la tarea de implantación del COC en -- nuevos salones del Jardín de Niños, y su refinamiento en los que ya estaba instaurado.

Esta tarea resultó de gran riqueza, debido a los diferentes niveles de las maestras que participaron en ella: una maestra con tres años de experiencia en el COC; una con seis meses, debido a que dejó la escuela antes de terminar la primera etapa; y cuatro maestras sin ninguna experiencia ni conocimiento en el manejo -- del COC, de las cuales tres eran nuevas en el Jardín de Niños y la otra tenía un año en él.

En la segunda fase, se redujo la población infantil a seis grupos, debido a que una de las maestras funge como coordinadora -- técnica, desarrollando tareas de apoyo a la investigación*.

* Vale la pena hacer notar como parte del contexto institucional, que la -- realización de este trabajo fue posible gracias al interés particular y -- el apoyo de la Maestra Ma. Luisa Guerrero C., que en 1983 era Directora -- General de Educación Preescolar; y de la Maestra Irma Julieta Sánchez León, que era inspectora de zona. Ambas jugaron un papel preponderante para fa -- cilitar la etapa de adopción dentro del escenario. Asimismo ha sido de gran valía el apoyo incondicional recibido por parte de la maestra Beatriz Gordillo Isaacs, Directora del plantel; participando activa y entusiastamente con todo su personal; y también de la Lic. -- Amelia Rivapalacio, Subdirectora Técnica de la Dirección General de Educa -- ción Preescolar.

La investigación está bajo la responsabilidad de tres profesores de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UNAM, a cargo cada uno de un componente de trabajo; y compartiendo otros dos:

COMPONENTES	RESPONSABLES	COMPONENTES
. Aplicación	Rosa Ma. Espriu	. Padres de Familia
. Capacitación	Roberto Barocio	. Apoyos Administrativos.
. Evaluación	Benilde García	

La sustentante, durante la segunda etapa de la investigación --- (1986-1988) ha estado a cargo de visualizar el proceso total del trabajo, englobado en el término "Implantación", que es el contenido de esta tesis.

Las estrategias planteadas han sido probadas también en un Jardín de Niños particular, bajo la conducción de la sustentante; - lo que ha enriquecido la experiencia aún más. En este escenario ha sido implantado el COC con cinco maestras.

Los datos sobre procedimiento y resultados que se incluyen en este trabajo, serán referidos a esta segunda fase de investigación 1986-1987, 1987-1988, en relación a la experiencia en el Jardín de Niños Antón S. Makarenko.

Procedimiento: incluye tres etapas: adopción, adaptación e incorporación.

• Adopción

La primera tarea llevada a cabo fue, lo que en el marco del - proceso de cambio se conoce como la etapa de adopción o apoyo, que consiste en todas aquellas acciones requeridas para la to ma de decisión previa a la implantación.

Esta tarea, dadas las circunstancias del escenario ya descri - tas antes, fue llevada a cabo por la propia institución:

Reuniones de presentación del programa a las nuevas maes - tras.

Reuniones de discusión sobre las bondades que ofrece la in novación; y sobre el compromiso que requiere de parte de - los usuarios.

Una vez realizadas estas tareas de sensibilización y toma de decisiones, se procedió al desarrollo de la adaptación.

• Adaptación

Esta se refiere a todas aquellas acciones desarrolladas para apoyar y documentar el proceso de implantación de la inno - ción en el escenario educativo.

El procedimiento utilizado consta de dos tipos de acciones:

Acciones de planeación, diseño y control de la estrategia

de implantación, desarrolladas en gabinete, y aquellas -- acciones de apoyo al diseño curricular, realizadas directa mente en el escenario educativo, para probar y documentar las estrategias desarrolladas en el escritorio.

Las primeras a cargo del investigador responsable de la im - plantación, y las segundas a cargo de la Directora de la Ins- titución, y de la Coordinadora Técnica (Maestra con tres años de experiencia en el manejo del COC [1983-1986]) que fungió - como enlace de apoyo entre el equipo de investigación y el -- Jardín de Niños, en la segunda fase (1986-1988).

Siguiendo el modelo seleccionado como marco de referencia para - el diseño de la estrategia de Implantación, Leithwood, 1981, -- (fig.2, Ap.1), se describirá el desarrollo de las fases ennumera - das en este sistema: 1) Diagnóstico , 2) Aplicación, 3) Evalua ción.

1. Diagnóstico

Se realizó la obtención de la información relativa a la si - tuación educativa, que permitió planear el cambio deseado. Esta fase de acuerdo con el modelo seleccionado implicó tres pasos: a) identificación de las metas de la implantación, b) identificación de las discrepancias existentes entre la - situación actual y la deseada; c) identificación de los obser vaciones para la reducción de las discrepancias.

- a. Identificación de las Metas de la Implantación: se analizaron con el personal de la institución: las características de la innovación y las metas que ésta persigue.

Para facilitar y clarificar esta tarea se utilizaron los documentos elaborados como organizadores de las características esenciales del COC: (Apéndice 1).

El esquema general del COC (fig.1)

El cuadro de dimensiones de la innovación curricular (fig.3)

El perfil de la innovación (fig.4)

Con este mismo fin se utilizó el diagrama del modelo propuesto por Leithwood, 1981, para la implantación de innovaciones (fig.2).

De este análisis se obtuvo la información necesaria para el establecimiento de las metas de la institución y de cada uno de los agentes de la misma. La información relativa a cada documento - se presenta en cuadros, para clarificar como se llevó a cabo.

Esquema General del COC (fig.1 cuadro 3):

En relación al esquema general del COC, se analizaron con to-

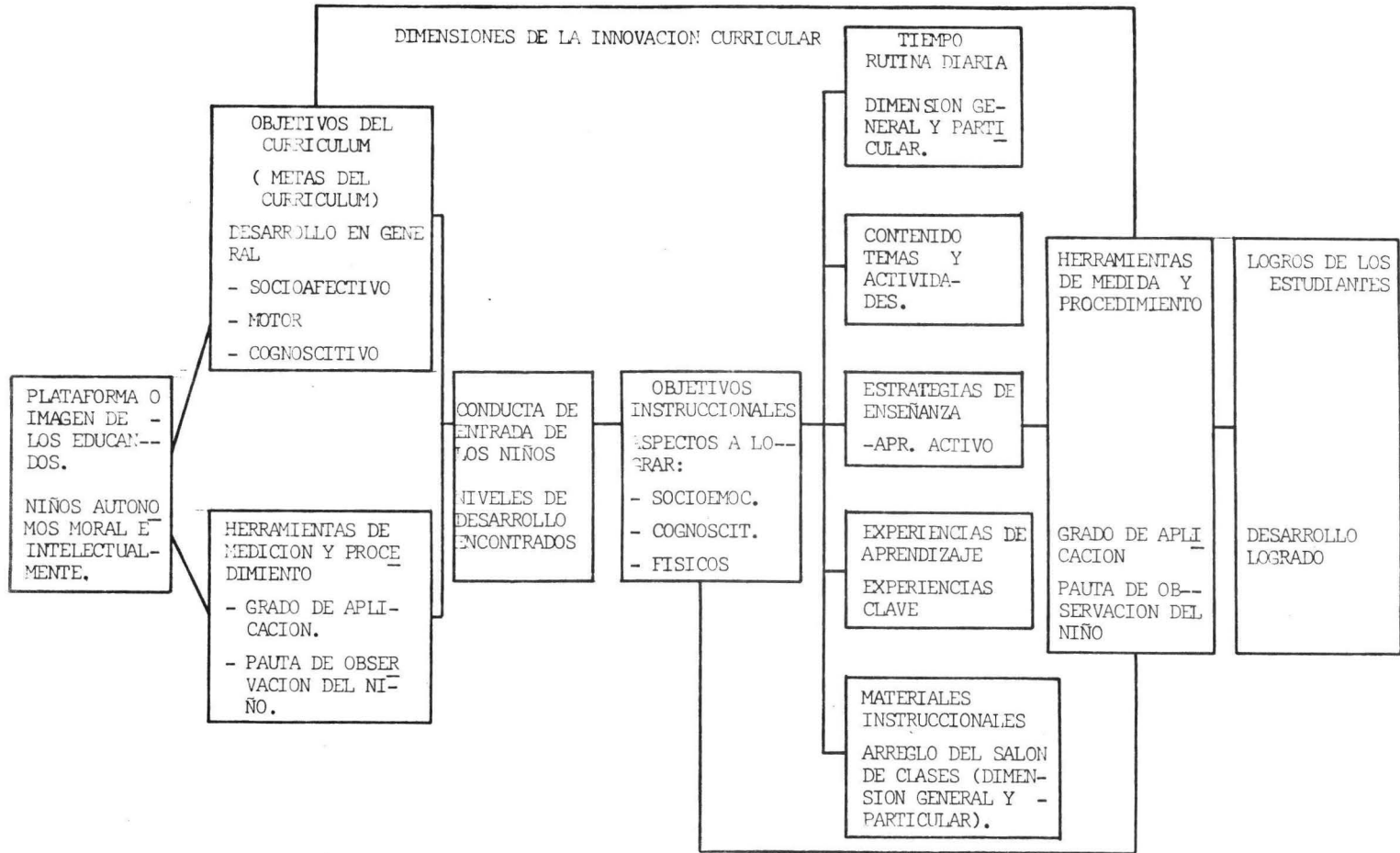
do el personal cada uno de los elementos del programa con el fin de aclarar y unificar criterios sobre cuales son las metas que persigue la implantación.

CUADRO Nº 3

Elementos del Esquema	Contenido	Finalidad
• Marco Teórico	Piagetiano: desarrollo psicogenético	Desarrollo cognoscitivo, físico y socioafectivo de los niños
• Filosofía	Constructivismo, basado en la experiencia directa y la reflexión	Autonomía moral e intelectual del niño
• Metodología	Programa de marco abierto, basado en el aprendizaje activo	Apoyo al maestro para fomentar la construcción de conocimiento del niño
• Elementos Estructurales	Planeación del maestro: - Metas - Experiencias clave - Estrategias de enseñanza - Observación - Evaluación	Proporcionar al maestro herramientas de trabajo que le permitan individualizar la enseñanza

Cuadro de información relativa al análisis del esquema general del COC, realizado en el Jardín de Niños.

FIG. 3



TOMADO Y ADAPTADO DE LEITHWOOD 1981,b.

La adaptación se hizo tomando como base las dimensiones marcadas por Leithwood y adecuándolas a las características del CC.

Dimensiones de la innovación curricular (fig.3 cuadro 4):

Fueron identificadas las dimensiones del COC dentro del diagrama estructurado por Leithwood, 1981 b, para este fin. Estas fueron comentadas con el personal del Jardín para apoyar la discusión sobre las metas de la implantación.

CUADRO N° 4

ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES DE LA INNOVACIÓN, REALIZADO CON EL PERSONAL DEL JARDÍN DE NIÑOS. EN REFERENCIA A LA FIG. N°3

Elementos planteados por Leithwood (1981)	Elementos del COC	Significado
Plataforma o imagen de los educandos.	Niños autónomos moral e intelectualmente.	Niños que confían en sus propios juicios y acciones, capaces de tomar decisiones, responsabilizarse de ellas y resolver problemas.
Objetivos del Currículum.	11 Metas de desarrollo - Socio-emocionales - Físicas - Cognoscitivas	1. Aprender a convivir y a trabajar con otros 2. Desarrollar intereses e ideas 3. Usar un amplio rango de capacidades físicas e intelectuales
Herramientas de medición y procedimiento.	. Instrumentos de medición del grado de aplicación. (sumativa) . Pauta de observación del niño. . Estrategia general de apoyo a la aplicación, que proporciona datos sobre el proceso. (formativa).	. Instrumentos generados a partir del perfil de la innovación para medir el logro de las metas en el maestro. . Instrumento de observación de las metas del COC en los niños. . Apoyo al plan del maestro, supervisión en el aula, monitoreo perfil usuario, retroalimentación del maestro.
Conducta de entrada de los niños.	Niveles de desarrollo encontrados en los niños al entrar, en relación a las metas.	Evaluación diagnóstica que sirve de punto de partida al maestro para su trabajo con los niños.
Objetivos instruccionales.	Aspectos a lograr con los niños en el ciclo escolar, en relación a las metas, criterio psicogenético.	Compromiso que establece el maestro en relación al trabajo con los niños.

CONTINUA CUADRO N° 4

ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES DE LA INNOVACION, REALIZADO CON EL PERSONAL DEL JARDIN DE NIÑOS

. Tiempo	. Rutina Diaria	. Ubicación en el tiempo y espacio, y equilibrio entre las oportunidades del niño y el maestro para proponer situaciones de enseñanza-aprendizaje. (dimensiones generales).
. Contenido	. Temática general	Ciencias, arte, lecto-escritura, matemáticas.
. Estrategias de Enseñanza.	. Estrategias de enseñanza, basadas en el aprendizaje activo.	. Proporcionar materiales . Períodos de rutina diaria . Apoyar y extender los planes de los niños . Padres de familia . Metas.
. Experiencias de Aprendizaje	Experiencias clave.	Acción, lenguaje, representación, clasificación, seriación, número, tiempo, espacio.
*Materiales Instruccionales	Arreglo general del salón de clases.	Arreglo en áreas de trabajo con materiales organizados, clasificados e identificados, que permitan experiencias de aprendizaje activo y un manejo autónomo.
*Herramientas de medida y procedimiento.	. Medición del grado de aplicación. (sumativa y formativa). . Pauta de observación del niño, (sumativa y formativa). . Grado de satisfacción. Sumativa.	. Grado de aplicación logrado por el maestro en el ciclo escolar. . Desarrollo de las metas en los niños durante el ciclo escolar. . Grado de satisfacción de los usuarios con el programa: institución, padres, educandos.
Logros de los estudiantes	Desarrollo logrado al final del ciclo escolar	Medición del logro de las metas del programa, en los niños.

121

Perfil de la Innovación (Fig.4, Ap.1).

La discusión de los dos diagramas descritos más el diagrama de Leithwood que describe el modelo, sirvieron para dar a la institución una idea global de la innovación y sus implicaciones en la práctica educativa.

La discusión del perfil de la innovación (fig.Nº4), permite a los usuarios visualizar la implantación de la misma como un proceso desglosado en etapas o niveles estructurados por grado de dificultad para cada una de las características esenciales del curriculum, el cual es abordado por el maestro en forma paulatina a través del tiempo.

Este perfil es el elemento decisivo para dar a conocer en qué consisten las metas de la innovación en detalle y a la vez definir cuáles serán las metas de la institución.

El perfil de la innovación es un instrumento de trabajo que contiene una descripción de los componentes esenciales del curriculum, desglosados por niveles, donde se especifican las características de cada componente que son representativas de cada nivel.

La gradación en niveles del perfil de la innovación en el caso del COC, estuvo dada en función de varios criterios, estos se basan en la manera en que los maestros avanzan de una eje-

cución parcializada y desarticulada de los componentes del -- programa, donde prevalece una tendencia a homologar situaciones, hacia una visión más integradora centrada en las características individuales de los niños.

El perfil marca niveles de crecimiento del maestro que evidencian un proceso de desentración en el mismo hacia una centración en el niño.

Estos han sido obtenidos de la observación directa de la práctica educativa de varias maestras, en la implantación del --- COC, durante un período de cinco años.

Los niveles fueron documentados por el equipo de investigadores como producto de la entrada al salón de clases y del análisis de video tapes; y validados por el equipo de maestras, la coordinadora y la directora del Jardín de Niños. Se han determinado --- tres niveles principales, que se consideran como subsistemas de la innovación total, tomando en cuenta los criterios mencionados: a) estructura, b) función, c) finalidad.

La gradación en niveles no implica una linealidad en el dominio de la innovación, sino se concibe como un sistema flexible con posibilidad de adaptarse a las diferencias individuales del maestro, donde la conceptualización teórico-filosófica, vista como la finalidad de la propuesta curricular, es el último nivel a dominar, aunque está implícito desde el principio.

La adquisición de este nivel va a depender del grado de conceptualización individual del maestro que lo aplica, de éste va a depender la fase de "incorporación" de la innovación como parte estable de la estructura organizativa de la institución.

El marco estructural del COC visualizado a través del perfil de la innovación ofrece al maestro, la ventaja de permitir su involucración paulatina en la implantación, sin detrimento del desarrollo de los niños. Esto se debe a:

- El COC es un marco abierto que ofrece al niño oportunidad para planear y experimentar desde un principio. Para moverse y para crear.
- El conocimiento de parte de los maestros acerca de las metas de la innovación, permite que se actúe en congruencia a fines predeterminados de desarrollo de habilidades en los niños.
- El conocimiento de la estructuración de un proceso claro para avanzar en la implantación, da al maestro los elementos para lograr el manejo de la innovación siguiendo un ritmo personal y seguro.

El cuadro N°5 contiene en términos generales los niveles de la implantación, que serán descritos:

NIVELES DE IMPLANTACION DEL PERFIL DE LA INNOVACION, EN RELACION AL CURRICULUM
CON ORIENTACION COGNOSCITIVA

CUADRO NO. 5

NIVEL 1 ESTRUCTURA DEL PROGRAMA	ES EL NIVEL MAS CONCRETO, MENOS ARTICULADO, EN EL QUE EL MAESTRO ATIENDE A LA PREGUNTA ¿ COMO ? SIN DOMINAR TODAVIA EL PROQUE Y PARA QUE. HAY UNA TENDENCIA A HOMOLOGAR EN LA RELACION CON EL NIÑO. EL MAESTRO ESTA MUY CENTRADO EN SI MISMO. MANEJA LOS COMPONENTES DEL PROGRAMA COMO UNIDADES TEMATICAS, ABORDANDO ASI EL ¿QUE? DE LA INNOVACION.
NIVEL 2 FUNCION DE LA ESTRUCTURA PLANTEADA	EL MAESTRO CONCIENTIZA LA FUNCION QUE CUMPLE LA ESTRUCTURA DEL PROGRAMA PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS, MANEJA EL ¿ PARA QUE ? DE LA INNOVACION. LOGRA UTILIZAR LA ESTRUCTURA COMO UN MARCO DE REFERENCIA PARA EL APOYO DE EXPERIENCIAS CLAVE.
NIVEL 3 FINALIDAD PERSEGUIDA	CONTESTA A LA PREGUNTA ¿ POR QUE ? ES EL NIVEL MAS ABSTRACTO, GENERAL Y ARTICULADO DEL MANEJO DEL PROGRAMA POR PARTE DEL MAESTRO; SE FUNDAMENTA EN UNA FILOSOFIA CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE, ATINDIENDO A LOS PROCESOS DE DESARROLLO DEL NIÑO.

Como ya se explicó, no se ha pensado en una adquisición lineal por parte del maestro, sino por el contrario, los tres niveles de preguntas se interrelacionan desde el principio de la implantación. Los niveles muestran un proceso de adquisición del nivel más complejo de la innovación.

FIG. 4

PERFIL DE LA INNOVACION

	PLANEACION DEL MAESTRO	MANEJO DE LAS METAS DEL PROGRAMA	EXPERIENCIAS CLAVE	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	OBSERVACION DEL NIÑO	EVALUACION DEL NIÑO	AUXILIARES
NIVEL I ESTRUCTURA (COND)	1. El maestro planea en función del establecimiento de la estructura del programa y su manejo. - (Observación) - Este es el nivel más concreto del programa en el que la planeación se enfoca al tipo de la implantación. - Manejo del foco	proponerse una o dos metas como foco de la semana, en base a las necesidades detectadas para el establecimiento del programa. - Implantación de - Las estrategias de enseñanza y normas de funcionamiento:	1. Entrenamiento del maestro en la generación de oportunidades para: a) Aprendizaje Activo. b) Representación. c) Lenguaje. 2. Uso de las áreas de relación en G.P. y Círculo. 3. Manejo de contenidos temático en G.P. y C.	P.M. Establecimiento de la estructura básica del arreglo del salón. (niños pequeños) R.D. Establecimiento de los periodos de la rutina: A y Ex. Reconocer y apoyar las elecciones de los niños P. Información sobre el programa. - Apoyo para establecerlo.	Observaciones relativas al comportamiento de los niños sobre: - Qué hacen - Cómo lo hacen - Dónde - Con quién - Con qué En relación a las metas.	Interpretación de las observaciones, a partir de las metas. - Intereses - Habilidades - Necesidades - Conocimientos	Car: usado como base las metas del programa y las estrategias de enseñanza: - Formas de planeación: - Semanal (res.cars) - Diario (car) - G.P. (car) - Círculo (car)
NIVEL II FUNCION (PARA QUE)	2. El maestro planea en función del manejo de las experiencias clave. Responde al para qué en esta nivel el maestro atiende a la función que tiene la estructura implantada. - Dar oportunidades para una variedad de exp. de apren.	Enfocarse a algunas metas a partir de la información obtenida de la observación del trabajo del niño, seleccionando las exp. clave apropiadas para apoyarlas.	1. Entrenamiento del maestro para apoyar las experiencias clave, a partir de las preguntas: - Qué hace el niño - En qué exp. está involucrado. - Cómo lo apoyó. 2. El maestro se propone apoyar ciertas experiencias clave durante el día utilizando las elecciones de los niños.	P.M. Introducir materiales a las áreas establecidas, o crear nuevas áreas, en función de las exp. clave. R.D. Refinar el manejo de los periodos de la rutina para el apoyo de las exp. clave. A.P. Hacer preguntas divergentes que apoyen y extiendan el plan del niño, a partir de las experiencias clave. P. Apoyo de experiencias clave en el hogar y escuela.	Observar el comportamiento de los niños, en relación a las experiencias clave: - Qué hizo el niño - En qué experiencias de aprendizaje esta involucrado - Qué apoyos necesita.	Evaluar el comportamiento de los niños en relación a las metas y experiencias clave: - Intereses - Habilidades - Necesidades - Conocimientos	Car: - Metas - Exp. clave.
NIVEL III FINALIDAD (POR QUE)	3. El maestro planea en función de criterios de desarrollo. Es el nivel más abstracto, atiende al "por qué" atiende a la finalidad de la totalidad de sus acciones: - Promover desarrollo en los niños a partir de sus acciones auto-iniciadas en forma adaptativa por parte del maestro.	Enfocarse en las metas a partir de la información obtenida de la observación del trabajo de los niños, atendiendo al apoyo de procesos de desarrollo.	1. Entrenamiento en el uso de experiencias clave para apoyar procesos de desarrollo, a partir de preguntas tales como: - Qué hace el niño - En qué experiencias esta involucrado. - Qué hipótesis está manejando. - Cómo puedo apoyarlo.	P.M. Introducir materiales o áreas en función de necesidades de desarrollo, usando los criterios de exp. clave. R.D. Utilizar los diferentes periodos de la rutina, como estrategia para apoyar procesos de desarrollo. A.P. Refinamiento de una aproximación clínica hacia el niño, que lo retos cognoscitivamente. P. Manejo de retos cognoscitivos en el hogar.	Observación del trabajo de los niños, identificando avances y necesidades en términos de desarrollo. - Qué hizo el niño - En qué experiencias de aprendizaje de involucro - Qué hipótesis está manejando. - Retos cognoscitivo:	Evaluar niveles de desarrollo en los niños, a partir de las hipótesis que están construyendo.	Car: - Metas - Construcción de conocimiento.

PM= Proporciona Materiales

RD= Rutina diaria

AYEX= Apoyo y Extensión de planes.

P= Padres de familia

CAR= Formato para llevar un seguimiento individual de los logros de los niños

Estructura:

Atiende a la forma o estructura general del curriculum, es el nivel de mayor esfuerzo y conciencia, desde la perspectiva -- del cambio que tiene que realizar el maestro al enfrentarse a la aplicación de la innovación.

En este nivel el maestro se centra en los componentes del programa atendiendo a los elementos de forma en la que gana habilidad en el manejo estructural de cada uno, sin tener todavía plena conciencia de la finalidad y filosofía a que obedecen - en conjunto e individualmente.

Esto es, el maestro atiende más al "cómo" va a manejar el programa y al "qué" del mismo, que al "por qué" y al "para que".

Aunque el maestro atiende preferentemente a la forma, el perfil contiene implícitos los aspectos teórico-filosóficos que permiten al docente trabajar desde el principio en base a las metas del curriculum, que como ya se vió están encaminadas al desarrollo de la autonomía en el niño.

En este primer nivel el maestro trabaja especialmente en:

El mejoramiento de sus habilidades de observación.

En el manejo de las estrategias de enseñanza básicas para el funcionamiento del programa, y

En la instauración del manejo de las metas del programa.

Función:

En este nivel el maestro se empieza a preocupar, en forma más consciente sobre los efectos de la estructura del programa en los niños. Se preocupa más de la función para la cual fue -- creada la estructura del programa, esto es, "para que" de la innovación.

Explora y experimenta nuevas combinaciones para lograr involucrarse con los niños y optimizar sus experiencias de aprendizaje.

Atiende especialmente al:

Manejo de las experiencias clave como elementos para apoyar el aprendizaje del niño,

Al refinamiento de las estrategias de enseñanza para lograr sus fines.

Finalidad:

El maestro logra en este nivel visualizar la innovación en su totalidad, dominando el "por qué" de la propuesta curricular.

Maneja el programa en forma articulada en congruencia con el apoyo a la construcción de la autonomía moral e intelectual de los niños, utilizando una variedad de estrategias.

El maestro se descentra y logra centrarse en el nivel de interés y desarrollo de los niños dándoles apoyo individual; adop

ta una postura "clínica" permanente ante el niño, visualizándolo como una unidad.

La capacidad de observación desarrollada le permite controlar el avance de los niños en el logro de los objetivos, atendiendo especialmente a:

Los procesos de desarrollo al apoyar las hipótesis que los niños están manejando, y a,

Utilizar las estrategias de enseñanza para plantear al niño retos cognoscitivos.

La descentración del maestro va íntimamente ligada a su autonomía. Se han identificado 12 metas de desarrollo para el maestro, propuestas por la sustentante, que al igual que las metas de los niños -propuestas por High/Scope-, están dadas en términos de habilidades a desarrollar a largo plazo, como producto de su avance en el manejo de la innovación propuesta.

Metas para el maestro:

1. Habilidades para observar.
2. Habilidades para planear y llevar a cabo lo planeado.
3. Habilidades para participar con otros: niños y adultos - en planeación de grupo, esfuerzo cooperativo y liderazgo compartido.
4. Habilidades para entender la expresión de los niños y --- adultos, a través de la representación hablada, escrita,

artística, gráfica, física.

5. Habilidades para identificar en las diversas situaciones de trabajo de los niños la aplicación de la clasificación, la seriación y el razonamiento especial, temporal y matemático.
6. Apertura hacia los puntos de vista, valores, y conducta - de los demás.
7. Habilidades para valerse de la observación e interpretación de la conducta de los niños, para apoyarlos en la -- construcción de conocimientos.
8. Habilidades para diseñar y utilizar estrategias que faciliten el apoyo a la autonomía moral e intelectual de los niños, dentro de la situación escolar y del hogar.
9. Habilidades para identificar en los niños intereses, habilidades, metas y valores; para apoyar el desarrollo de intereses a largo plazo y pasatiempos que puedan ser cultivados tanto dentro como fuera del ámbito escolar.
10. Habilidades para identificar la involucración de los niños en problemas, y para apoyarlos en la solución de los mismos.
11. Autodisciplina, habilidad para identificar metas autoelegidas y completar tareas autoelegidas.
12. Habilidades para definir y solucionar problemas individual y grupalmente.

El perfil de la innovación fue discutido con las maestras, --
con el fin de coadyuvar en el establecimiento de las metas.
El análisis realizado está contenido en el cuadro N°6.

CUADRO N° 6

CUADRO DE ANALISIS DEL PERFIL DE LA INNOVACION REALIZADO CON LOS USUARIOS

NIVEL	ELEMENTOS DEL PERFIL	CONTENIDO	FINALIDAD
I	<p>¿QUE? Y ¿QUIEN ?</p> <p>El maestro ha entrado en contacto con el marco teórico del programa; y se inicia en el manejo de la metodología que el COC propone para el logro de las metas. Atendiendo al manejo del marco estructural, sin perder el todo.</p>	<p>¿ COMO ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>PLANEACION</u>: el maestro va enmarcando en su planeación los elementos esenciales del programa, a partir de las metas. 2. <u>ACCION</u>: el maestro va adquiriendo habilidades para apoyar las metas del programa, al entrenarse en: <ul style="list-style-type: none"> . Generar oportunidades para el aprendizaje activo en los niños a través del manejo de las estrategias de enseñanza. . Entrenarse en la observación del comportamiento de los niños como consecuencia de las estrategias usadas. 3. <u>EVALUACION</u>; <ul style="list-style-type: none"> . Entrenarse en la interpretación de las conductas de los niños a partir de las metas del programa. 	<p><u>MECANICA DE LA ESTRUCTURA.</u></p> <p>En este nivel, el maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Aprende a manejar la planeación como su estrategia fundamental para moverse en el marco de referencia del programa. . Se entrena en el manejo de las metas del programa y aprehende su significado . Adquiere o refina sus habilidades de observación. . Aprende a generar oportunidades para el aprendizaje activo, el lenguaje y la representación. . Se inicia en el manejo de las estrategias de enseñanza.
II	<p>¿QUE? Y ¿QUIEN?</p> <p>El maestro ha comprendido ya la mecánica del marco estructural del programa, y se inicia en el apoyo a las "Experiencias clave" del aprendizaje.</p>	<p>¿ PARA QUE ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>PLANEACION</u>: organización del plan, partiendo de las metas del programa y las "Experiencias clave". 2. <u>ACCION</u>: experiencias clave como parte esencial del enfoque, a partir de las cuales: <ul style="list-style-type: none"> . Refina el manejo de las estrategias de enseñanza. . Refina sus habilidades de observación. 3. <u>EVALUACION</u>: se entrena en la interpretación de la conducta del niño a partir de las experiencias clave y las metas. 	<p><u>FUNCION DE LA ESTRUCTURA</u></p> <p>En este nivel el maestro maneja la función del programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Aprende a manejar las "experiencias clave". . Refina el manejo de las estrategias de observación, y evaluación. . Refina su manejo de las estrategias de enseñanzas.

CONTINUA CUADRO N° 6

CUADRO DE ANALISIS DEL PERFIL DE LA INNOVACION REALIZADO CON LOS USUARIOS

NIVEL	ELEMENTOS DEL PERFIL	CONTENIDO	FINALIDAD
III	<p>¿QUE?, ¿QUIEN?</p> <p>El maestro domina ya la metodología, y se inicia en el manejo cabal del programa para apoyar los procesos de construcción de conocimiento en los niños.</p>	<p>¿POR QUE?</p> <p>1. <u>PLANEACION</u>: organiza su plan teniendo en mente los procesos de construcción de conocimiento del niño.</p> <p>2. <u>ACCION</u>: refina sus habilidades para una "aproximación clinica" hacia el niño. Sus interacciones están dadas a partir de las hipótesis que los niños están construyendo.</p> <p>3. <u>EVALUACION</u>: interpretación de la conducta del niño a partir de las metas y los parámetros psicogenéticos.</p>	<p>FINALIDAD DE LA ESTRUCTURA</p> <p>En este nivel el maestro maneja la finalidad para la que el programa fue estructurado:</p> <p>Generar oportunidades para la acción y utilizar las experiencias en las que los niños se involucran para apoyar el desarrollo de su autonomía moral e intelectual, mediante un proceso individualizado.</p>

Cuadro de elementos de análisis del perfil de la innovación realizado con las maestras del Jardín de Niños para identificar las metas de la implantación.

Una vez discutidos estos materiales e identificadas las metas -- que persigue la innovación: lograr la implantación del COC a nivel de "incorporación"; y las de la propia institución: lograr autonomía en el manejo del COC. Se definió a cuales metas abo - carse en función del grado de implantación detectado.

Se estableció como metas para la segunda etapa de la investiga - ción:

- La implantación de las características esenciales del COC en nivel I para las cuatro maestras nuevas, nivel II para la maestra con año y medio en el programa; y el nivel III para la maestra con tres años en el COC; atendiendo a las diferencias individuales de capacitación y experiencia en la aplicación - de cada agente de la institución.

- b. Identificación de las discrepancias existentes entre las metas deseadas y la situación encontrada en el escenario: se identificaron las discrepancias entre las metas que se pre - tendía alcanzar, situación "B"; y la situación existente o - punto de partida, situación "A" (estatus de la implantación).

- Se tomaron en cuenta varios elementos para documentar la detección de las discrepancias: cuadro N°7 .

CUADRO N° 7

MEDICION	INSTRUMENTO
<ul style="list-style-type: none">• Grado de aplicación de cada agente - (en el caso de las maestras con experiencia en el COC, análisis de video tape del año anterior).• Grado de capacitación teórica• Experiencia personal (años de práctica, tipo de entrenamiento recibido).• Actitud hacia el cambio propuesto.	<ul style="list-style-type: none">• Perfil de la Innovación• Listas de chequeo del grado de aplicación. (Barocio, 1986)• Evaluación escrita de conocimientos teóricos.• Revisión de historia profesional de las maestras.• Entrevista individual.

Cuadro de análisis de discrepancias, realizado con las maestras del Jardín de Niños.

Los resultados obtenidos se discutieron con las maestras y la coordinadora y sirvieron para estructurar los planes individuales de cada agente del cambio. El plan individual se denomina "perfil del usuario", Leithwood, 1981.b, y representa el estatus actual de los usuarios en relación a la innovación. De aquí parte el plan de trabajo para cada miembro de la institución.

Se reportan las diferencias globales encontradas:

- Una maestra con 3 años de experiencia en el manejo del COC, trabajando básicamente, según el perfil de la innovación, en el manejo del tercer nivel del programa, apoyo -

- de procesos; y algunos aspectos del primero referidos a habilidades de observación.
- Una maestra con 6 meses de experiencia en el manejo del COC, trabajando básicamente, según el "perfil de la innovación", en el manejo del segundo nivel del programa: uso de experiencias clave; y algunos aspectos del primero, relacionados también con habilidades de observación.
 - Cuatro maestras sin experiencia en el manejo del COC, trabajando en el primer nivel del programa en forma preponderante.
- c. Identificación de los obstáculos para reducir las discrepancias existentes entre "A" y "B": simultáneamente a la identificación de las discrepancias entre "A" y "B", se identificaron los elementos que podrían obstaculizar la reducción de la distancia entre ambas situaciones, que según Leithwood -- 1981, pueden ser de tres clases: inadecuada capacitación o habilidades para la aplicación de la innovación por parte de los agentes; falta de recursos materiales para desarrollar el programa; ineficiencia de las estructuras organizacionales para el establecimiento de normas, y para el apoyo motivacional del personal y padres de familia.

Inadecuada capacitación o habilidades para la aplicación de la innovación:

Para la detección de los obstáculos en cuanto a conocimientos y habilidades, se utilizaron los mismos instrumentos que se marcaron en el cuadro N° 5:

- Prueba de conocimientos teóricos y
- Entrevista individual
- Grado de aplicación del ciclo anterior para maestras que ya habían trabajado con el COC, medido con las listas de chequeo para la aplicación del programa, y ubicación dentro del perfil de la innovación para las maestras nuevas.

Se detectaron como obstáculos en este rubro:

- Desconocimiento por parte de los maestros de la etiología de los procesos de desarrollo en que está inmerso el niño preescolar.
- Falta de habilidades básicas en cuatro de las seis maestras para el manejo de la estructura del programa.
- Poca habilidad en el manejo de una "aproximación clínica" hacia el niño, que apoye la construcción de su conocimiento.
- Poca habilidad de observación por parte de las maestras en relación a los procesos de desarrollo de los niños.

Falta de Recursos Materiales:

Para la identificación de los aspectos que podrían representar obstáculos para el logro de las metas de la implantación, en este rubro, se obtuvo la información de dos fuentes: de la observación directa en el escenario educativo; y del re - porte de la Directora del Jardín, utilizando listas de che - queo y listas de materiales.

Los resultados del análisis realizado se condensan en el ---
cuadro N° 8.

Ineficiencias de las estructuras organizacionales:

Para la detección de los obstáculos en relación a las estructuras organizacionales, se trabajó con la Directora del Jardín de Niños en la identificación de los "marcos de trabajo"* de la institución, las formas de incentivos, y la comunicación interpersonal.

Se pidió a la Directora una relación escrita de las normas que integran la política de la institución, se llevaran o no en la práctica; documentándose los cambios que ella creía haber tenido que hacer en función de la implantación del COC - en el Jardín de Niños, en los tres primeros años de la investigación.

Se recabó información sobre las historias personales de los agentes de la institución.

Se analizaron las formas en que se da la comunicación en el escenario educativo, incluyendo la forma en que son instauradas las normas de trabajo, las relaciones entre el personal, y las relaciones con los padres de familia.

* El término marcos de trabajo es utilizado por Lopes y Rosario 1982 , para referirse a las interpretaciones hechas y adquiridas por los individuos en un sistema social.

La relación estructurada se organizó en rubros, según donde incidiera la norma, pidiendo a la Directora que anotara en cada rubro:

- Si se cumplía o no en la realidad; y si había interpretaciones diferentes.
- Si la norma era oral o escrita, implícita o explícita.

Se analizaron también algunas de las "creencias"* que existían en la institución, que podían en alguna medida afectar los marcos de trabajo.

La información proporcionada por la Directora fue discutida, habiendo coincidencias con lo que se había observado directamente en el escenario.

Se encontró que existían en la institución una serie de normas de funcionamiento y organización que la caracterizaban como un "buen Jardín de Niños", visto desde una perspectiva tradicional, Margulies, 1985 , con un estilo de dirección lineal, Tannenbaum y Schmidt, 1958 , y por ende toda la dinámica organizativa resultaba incongruente con la filosofía del COC, donde se valoran altamente aspectos tales como:

* Rogers y Shoemaker, 1971, expresan que "un factor importante que afecta el grado de adopción de cualquier innovación es su compatibilidad con las creencias culturales del sistema social

- El trabajo en equipo.
- El equipo interdisciplinario participativo.
- La participación activa de los padres de familia.
- La toma de decisiones que afectan a la institución como producto de la negociación y la reflexión del equipo de trabajo y la Dirección del Jardín.

En el cuadro N°9 se presenta información relativa a estos aspectos:

CUADRO N° 9
ANALISIS DE MARCOS DE TRABAJO

ASPECTOS DE ORGANIZACION	"A" ESTATUS ENCONTRADO	"B" ESTATUS DESEADO	OBSTACULOS ENCONTRADOS
Normas Existentes	<ul style="list-style-type: none"> . Claras . Explícitas . Vigentes . Impuestas por la autoridad . Verbales 	<ul style="list-style-type: none"> . Claras . Explícitas . Vigentes . Producto de reflexión grupal. . Escritas 	<ul style="list-style-type: none"> . Creencias de que la autoridad debe imponer las normas y cuidar que se apliquen.
Relación con los Padres	Dadas en base a: <ul style="list-style-type: none"> . Exigencias . Reportes . Normativa . Padres fuera del Jardín 	Democrática: <ul style="list-style-type: none"> . Apoyo al programa . Reconocimiento . Participativa . Entrada del padre a la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> . Creencia de que el padre: <ul style="list-style-type: none"> - no está capacitado. - causa problemas. - Debe haber una distancia para que haya respeto.

CONTINUA CUADRO N° 9
ANALISIS DE MARCOS DE TRABAJO

ASPECTOS DE ORGANIZACION	"A" ESTATUS ENCONTRADO	"B" ESTATUS DESEADO	OBSTACULOS
Interacción entre el personal.	<ul style="list-style-type: none"> . Competencia . Poca comunicación de trabajo. . Individualismo. . Amistad-enemistad. 	<ul style="list-style-type: none"> . Cooperación . Comunicación grupal permanente. . Compañerismo . Relación de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> . Búsqueda de estatus. . Búsqueda de reconocimiento personal por adecuarse a la "norma" y "superarla"
Estilo de Dirección	<p>Autoritario:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Unilateral. Comunicación normativa. . Control total a base de presencia permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> . Democrático . Participativo . Intercomunicación . Control en base a organización del tiempo. 	<p>Creencia de que es necesario - exigir y marcar la distancia para que "todo marche bien".</p>
Incentivos y Reconocimientos.	<p>Eventuales</p> <ul style="list-style-type: none"> . Grupales-Verbales. . Reconocimiento escalafonario (anual). . Individuales-verbal. . Sanciones verbales. . Sanción por oficio. 	<ul style="list-style-type: none"> . Programa permanente de reconocimientos: verbal y escritos, utilizando criterios de trabajo y logros de los niños. 	<p>Desconocimiento de los elementos clave para incentivar al personal en beneficio del programa y del equipo.</p>
Fiestas, Regalos y Decorados.	<ul style="list-style-type: none"> . Muy estructurados - por el maestro con participación dirigida de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> . A partir del niño con apoyo del maestro. . Aceptar el nivel de elaboración del niño. 	<p>Sentido convencional de la estética como valor preponderante y signo de "buena enseñanza".</p>

Cuadro relativo a análisis de la situación organizativa del Jardín de Niños.

A partir de la información recabada en esta fase, se plantean - las estrategias para la fase de aplicación; las cuales son discu- tidas con los agentes de la institución.

2. Aplicación :

Después de recabar toda la información sobre la situación -- real del escenario educativo, situación "A", y establecer -- las metas a las que se quiere llegar, situación "B", se pro- cedió a planear el camino que había de llevar a reducir la - distancia entre ambas situaciones para lograr la implanta - ción del programa.

Esta tarea implica tres aspectos: a) Decisión y Procedimien tos para superar falta de conocimientos y habilidades; b) Di seño de procedimientos para llevar a cabo incentivos y reco- nocimientos; y c) Abastecimiento de materiales y recursos - necesarios para el apoyo de la implantación, así como los -- arreglos organizacionales que se requieren para el mismo fin.

- a. Decisión y procedimientos para superar la falta de conoci - mientos y habilidades: se procedió a estructurar un plan de capacitación, a partir de la información diagnóstica, que -- apoyara el proceso de implantación, atendiendo al entrena - miento del personal y su capacitación teórica.

- Se realizaron dos tipos principales de acciones de capacitación en congruencia con el procedimiento general: la capacitación teórica y la capacitación en servicio, Barocio, 1986, siguiendo el esquema propuesto por Joyce y Showers en 1981, de acciones de capacitación y acciones de apoyo a la capacitación. En relación a la capacitación teórica, que consistió en lecturas, seminarios y análisis de videos principalmente, se realizó un seminario inicial de 20 horas y seminarios mensuales de 4 horas cada uno, los últimos viernes de cada mes, en los que se suspendieron labores en el Jardín*.

La capacitación en servicio, se llevó a cabo a través del personal del mismo Jardín, que ya había recibido entrenamiento anterior y que fue apoyado para lograr este fin (Coordinadora Técnica).

El seminario inicial se abocó al análisis del marco estructural del COC, tomando como elemento rector el proceso de planeación del maestro.

* Cabe aclarar que esta estrategia fue la que resultó más viable dentro de este Jardín de Niños, será adaptada a las necesidades y posibilidades propias de cada escenario.

Los seminarios mensuales atendieron al manejo de las características esenciales del programa:

- Metas del programa.
- Observación.
- Evaluación.
- etc.

La capacitación en servicio atendió al incremento de habilidades para el manejo de la estructura básica del programa -- por parte del maestro, a través de: revisión de la teoría, el modelamiento, la práctica clínica y el apoyo (Joyce y --- Showers, 1981, citado en Barocio, 1986).

- b. Diseño y procedimiento para llevar a cabo incentivos y reconocimientos: el diseño de este aspecto resulta de especial relevancia ya que es aquí, propiamente donde se controla el proceso de implantación institucionalmente, a través de la coordinadora del escenario educativo*.

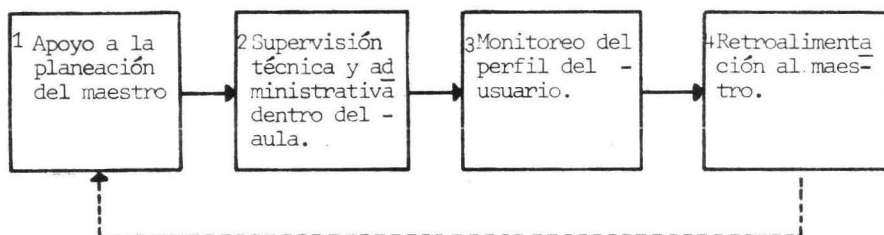
Se diseñó una estrategia básica para la coordinación que facilitara la tarea del control del proceso de implantación de

* Debido a la situación especial de la institución, en que la Directora del Plantel no había completado su proceso de capacitación personal, se dividió la coordinación en dos: técnica y administrativa para fines de la investigación, estando a cargo de las acciones técnicas una maestra capacitada previamente en el COC, y de las acciones administrativas la Directora del Jardín quien paulatinamente irá asumiendo aspectos técnicos hasta tener el control total.

la innovación en forma organizada, que a su vez sirviera para asegurar el proceso hacia la fase de "incorporación".

La estrategia diseñada consiste en un sistema de cuatro pa - sos que se retroalimentan entre sí, sustentados en los perfi - les de los usuarios y en el perfil de la innovación, fig.Nº5 .

FIG. Nº 5
ESTRATEGIA BASICA PARA EL CONTROL DE LA APLICACION DEL COC



La información resultante de la aplicación de esta estrate - gia se documentó en expedientes individuales para cada maes - tra. Para este fin se diseñó la "forma de control de la es - trategia de aplicación", que contiene cuatro columnas que co - rresponden a cada uno de los pasos de la estrategia de con - trol de la aplicación:

Forma CA-1 es una forma tamaño carta, aquí se reduce el espa - cio para la documentación.

FORMA: CA-1

1. ELEMENTOS SACADOS DEL PLAN SEMANAL	2. ELEMENTOS OBTENIDOS DE LA SUPERVISION EN EL AULA.	3. ELEMENTOS OBTENIDOS DEL MONITOREO DEL PERFIL DEL USUARIO	4. ELEMENTOS PARA RETROALIMENTAR AL MAESTRO.
DOCUMENTACION	DOCUMENTACION	DOCUMENTACION	DOCUMENTACION

Forma de control general de la aplicación de la innovación en el Jardín de Niños.

b.1 Apoyo a la planeación del maestro: se llevó a cabo a través de sesiones semanales de 50 minutos, individuales con cada una de las maestras nuevas; y menos frecuentes con las maestras con más experiencia en el manejo del COC, efectuadas en función de sus propios requerimientos.

Para apoyar el proceso de planeación del maestro, se diseñaron varios formatos (ver apéndice N°2):

- Forma de planeación semanal.
- Forma de planeación diaria.
- Forma de planeación de grupo pequeño.

Estas formas fueron probadas y refinadas en base a los resultados obtenidos y a las sugerencias de las maestras que las utilizaron.

Las maestras han reportado el uso de las formas de planeación, como de gran apoyo en su trabajo, y han llegado a visualizar los planes como una estrategia personal para controlar el proceso enseñanza-aprendizaje, ellas mismas.

Aunque High/Scope sugiere que cada maestra diseñe sus propias formas de planeación, en la experiencia realizada, -- las maestras reportan que el contar con formas estructuradas fue de gran utilidad, especialmente en un principio.

Las formas contienen cuatro elementos básicos: enfoque -- (aspectos que preocupan al maestro), estrategias (acciones del maestro para apoyar su enfoque), observación (registro de la conducta de los niños) y evaluación (interpretación de las observaciones).

En el cuadro N° 10 se sintetizan las tareas de Apoyo a la Planeación que se realizaron en este ciclo escolar.

CUADRO N° 10
CUADRO DE TAREAS PARA APOYAR LA PLANEACION DEL MAESTRO
DENTRO DEL JARDIN DE NIÑOS

TAREA DEL COORDINADOR	DIRIGIDA A:
. Revisión de planes semanales en tarea de escritorio.	Todas las maestras.
. Apoyo a la planeación, entrevista individual con cada maestra.	Sesiones semanales de - 50 mins. para maestras nuevas; y según necesidades con las más experimentadas.
. Retroalimentación del plan del maestro a partir de los resultados de los planes anteriores.	Todas las maestras, según necesidades.
. Discusión de planes en equipo, en junta académica.	Todas las maestras, eventualmente.

Como resultado de la puesta en práctica de la estrategia se acordó en grupo un cambio consistente en atender la planeación individual cada dos semanas y en las otras dos semanas hacer sesiones de planeación de grupo. Esta estrategia se probó y resultó muy valiosa y enriquecedora para todas las maestras, ya que se aportan experiencias y soluciones - unas a otras y esto beneficia a la implantación.

En virtud de esta experiencia, se acordó como una estrategia más adecuada la realización del apoyo individual a la planeación del maestro una vez cada dos semanas y la relación de dos juntas semanales en que se reúne todo el personal, una académica y otra administrativa, que persiguen respectivamente:

- Incrementar la interdependencia entre las maestras en la im - plantación de la innovación, fomentando la interacción entre ellas de manera que se vean influenciadas unas de las otras, y se consolide el equipo funcionalmente.
- Estructurar grupos de planeación para definir las políticas - de la institución en referencia a la innovación, que incluyan a los maestras involucradas en la misma como una acción participativa. El director identifica aquellas áreas de la inno vación que se superponen con la política de la escuela para - ser discutidas con prioridad y abarca otras áreas de manera - tal que el radio de acción de la innovación se extienda poco a poco.
- Manejo de incentivos y reconocimientos al personal, en forma - grupal.

La información obtenida del apoyo a la planeación, se documenta en la primera columna de la forma CA-1.

El apoyo a la planeación se realizó tomando como referencia va - rios elementos, ver cuadro N° 11.

CUADRO N° 11
CUADRO DE CRITERIOS PARA LA REVISION DE LOS PLANES SEMANALES DE LOS MAESTROS DENTRO DEL JARDIN DE NIÑOS

ELEMENTO	INFORMACION PARA EL COORDINADOR
<ul style="list-style-type: none">. Perfil del Usuario. Plan de la semana anterior. . Perfil de la innovación. Resultados obtenidos por el Coordinador de la aplicación de la estrategia completa.	<ul style="list-style-type: none">. Metas del Maestro.. Efecto de las estrategias utilizadas y detección de necesidades de los niños. . Metas de la implantación. Elementos para incentivos y reconocimientos; así como sugerencias para el maestro.

A partir de estos elementos se detecta con el maestro la pertinencia de los aspectos incluidos en el plan semanal, y se tiene oportunidad de moldear el proceso de aplicación a través de incentivos, reconocimientos y sugerencias al maestro. El apoyo al plan del maestro se vuelve propositivo y controlado, pero no en función de requisitos administrativos, sino de elementos que surgen de la acción directa del maestro en el aula, sus efectos, y sus necesidades; esto es, de elementos que emergen directamente de su propia experiencia educativa.

b.2 Supervisión técnica y administrativa dentro del aula: la coordinadora estructuró un programa semanal para entrar a las aulas y supervisar aspectos específicos emanados de la revisión de los planes de las maestras. Esta acción tuvo varias funciones, ver cuadro N°12.

CUADRO N° 12

CUADRO DE ACCIONES DE SUPERVISION "IN SITU" DENTRO DEL JARDIN DE NIÑOS

ACCIONES DE SUPERVISION DENTRO DEL AULA	FUNCION
<ul style="list-style-type: none">. Observar la ejecución en la práctica de lo planeado por la maestra. Observar determinados aspectos del "perfil del usuario" que servirán para proporcionar reconocimientos e incentivos.. Documentar el proceso de aplicación de cada maestra, detectando situaciones que - aporten información para mejorar el proceso a partir de la propia institución.	<ul style="list-style-type: none">. Supervisión Técnica. Elementos de evaluación formativa que sirven para retroalimentar el proceso de aplicación,. Control Administrativo.

La coordinadora mantiene así control sobre el proceso de aplicación individual y grupal, utilizando información que emana del propio contexto educativo y no como lineamientos externos emanados de un aparato burocrático-administrativo ajeno al escenario particular.

Aunque no hubo todas las oportunidades que se hubieran deseado para probar esta estrategia, si fue puesta en operación en el ciclo escolar 1986-1987; y está utilizándose en el ciclo 1987-1988.

Los comentarios de la coordinadora al respecto son positivos en el sentido en que realmente tiene el control necesario sobre el proceso durante el año escolar, teniendo así oportunidad de moldear las acciones en concordancia con los planes individuales y los institucionales.

Por otra parte, tiene elementos provenientes de la práctica educativa real, que le dan la oportunidad de incentivar al maestro en su propio crecimiento personal.

Las maestras reportan, que si bien al principio les alteraba la entrada de la coordinadora al aula, lo sienten de gran utilidad, y en ocasiones ellas mismas sugieren la observación de determinadas situaciones.

Los elementos que sirven al coordinador para guiar su observación dentro del aula son obtenidos de la revisión de los planes del maestro:

- En que metas y experiencias de aprendizaje está enfocado el maestro (semanas anteriores y semana que se inicia).
- Que estrategias de aprendizaje utiliza.

- Que observaciones hace.

Las observaciones efectuadas dentro del aula son vaciadas en la columna correspondiente (2) en la forma CA-1, de "apoyo al proceso de aplicación".

b.3 Monitoreo del perfil del usuario: una vez sacada la información del plan del maestro y realizada la supervisión dentro del aula, el aplicador se remite al perfil de cada uno de los usuarios para documentar su avance.

Los elementos que sirven al coordinador para monitorear el "perfil del usuario" son: ver cuadro N° 13.

CUADRO N° 13
CUADRO DE ELEMENTOS PARA MONITOREAR EL PERFIL DEL
USUARIO DENTRO DEL JARDIN DE NIÑOS

ELEMENTOS UTILIZADOS	INFORMACION PARA LA COORDINADORA
. Forma CA-1 , información columnas 1 y 2	- Aspectos de la planeación - Aspectos de la supervisión dentro del aula.
.Perfiles de los usuarios	- Avance personal y necesidades del maestro.
. Perfil de la innovación	- Perspectiva general de la implantación.

b.4 Retroalimentación al maestro; los tres pasos anteriores: apoyo a la planeación, supervisión dentro del aula, monitoreo del perfil del usuario, dan al coordinador los elementos para retroalimentar el trabajo del maestro y proporcionarle reconocimientos e incentivos, y con ello mantener el control del proceso de aplicación como una tarea permanente dentro de la institución, de motivación al maestro.

Del análisis de las tres primeras columnas de la forma de control de aplicación (F.CA-1), el coordinador obtuvo la información para retroalimentar el trabajo de cada maestra en forma individualizada y basada en su propio proceso de desarrollo personal, y confrontada con su propio compromiso.

Una vez analizadas las tres columnas, en la columna cuatro de la misma forma, correspondiente a retroalimentación, la coordinadora anotó en cada caso los puntos pertinentes para retroalimentar el trabajo del maestro (incentivos y reconocimientos).

La estrategia principal utilizada para retroalimentar el trabajo del maestro se basó en dos aspectos:

- Reconocer los logros y aciertos de cada maestro, como un esfuerzo plausible que le permita valorar su avance en el proceso de aplicación.
- Plantear al maestro los aspectos que se estén manejando

mal de acuerdo al marco de referencia, en forma de reto cognoscitivo, y con una aproximación "clínica" similar a la que se espera que el propio maestro tenga con los niños para apoyar la construcción de su conocimiento. Es to es, con cuestionamientos de tipo divergente y sug - rencias para solución de los problemas, en vez de dar - las soluciones.

- Reforzar la idea de equipo de trabajo en forma reiterada, que facilite el apoyo intergrupo y minimice la competencia entre los miembros del mismo.

Para la retroalimentación del maestro, la coordinadora uti lizó también datos acerca de los niños, obtenidos por dife rentes vías: ver cuadro N°14.

CUADRO N° 14
CUADRO DE ELEMENTOS RELACIONADOS CON LOS LOGROS DE LOS
NIÑOS EN EL PROGRAMA, DENTRO DEL JARDIN

ELEMENTOS RELACIONADOS CON LOS NIÑOS.	INFORMACION
. Evaluación de los niños contenida en la pauta de observación del niño. (García y Col., 1986)	.Desarrollo de los niños (avance en las metas del programa).
. Observaciones de la maestra en los planes semanales.	.Aspectos especiales que preocupan al maestro, <u>so</u> bre los niños.
. Observación directa dentro del salón	.Constatar aspectos que <u>re</u> porta la maestra o el padre de familia.
. Comentarios de los padres de familia.	.Aspectos que preocupan al padre de familia.
. Comentarios de otras personas	.Aspectos relevantes para la <u>comunidad externa pro</u> ducto del programa educacional.

- c. Abastecimiento de materiales y recursos necesarios para el apoyo de la implantación, así como los arreglos organizacionales que se requieren para el mismo fin: este punto se refiere a aspectos eminentemente de carácter administrativo -- que tiene una función complementaria con el punto relativo a incentivos y reconocimientos, para lograr el control total de proceso de implantación.

La importancia de este control estriba en que este se ajerce desde dentro de la institución, en forma paulatina y directa.

Es un proceso adaptativo en el que son tomadas en cuenta las necesidades individuales de los usuarios, las necesidades de la institución, y las que plantea la propia innovación, hasta lograr que ambos, usuarios e institución, hagan suya la innovación, de tal forma que ésta se "incorpora" a la vida cotidiana de la institución.

En la fase diagnóstica se obtuvo información sobre los aspectos que podían obstaculizar el logro de las metas en relación a: abastecimiento de materiales y recursos, y los arreglos organizacionales.

En relación al abastecimiento de materiales, se encontró que había varios obstáculos y se instauraron estrategias para -- superarlos.

La información se concentra en el cuadro N° 15.

CUADRO N° 15

CUADRO RELATIVO A LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA SUPERAR OBSTACULOS EN RELACION AL ABASTECIMIENTO DE MATERIALES EN EL JARDIN DE NIÑOS

OBSTACULOS PARA ABASTECER MATERIALES Y ESTRATEGIAS PARA SUPERARLOS

- OBSTACULO:

- Limitación de recursos económicos para compra de materiales:
El Jardín de Niños sólo cuenta con las aportaciones anuales de los padres para este fin.

...

... CONTINUA CUADRO NO. 15

- ESTRATEGIAS PARA SUPERARLO:

a) Materiales que no requieren erogación económica.

Para equipar las áreas de trabajo, al inicio del año, se pidió a los padres la aportación de "cosas que ya no usaran en sus casas", como ropa, utensilios, enseres, retazos de tela, etc. Durante el año, se piden materiales como tareas para el hogar (piedras, hojas, recortes, etc.)

Observación: Es deseable tener dentro del aula elementos propios del entorno idiosincrásico de los niños, pero hay que ser preciso en lo que se pide, para no llenarse de cosas inservibles.

b) Materiales que implican erogación:

Se organizó con la ayuda de los padres de familia del Jardín, una "mañanita mexicana" en la que se obtuvieron recursos.

Observación:tener claridad en lo que se requiere, para optimizar el dinero obtenido, comprarlo inmediatamente y de preferencia con la presencia de los padres, ya que esto ayuda a retroalimentar el esfuerzo positivamente.

OBSTACULO:

El arreglo del salón era percibido por los maestros como un requisito administrativo.

ESTRATEGIAS PARA SUPERARLO:

Se enfatizó la importancia de concebir el arreglo de las aulas como una estrategia más para el maestro, que facilitara el involucramiento de los niños en experiencias de aprendizaje.

Se incluyó el arreglo del salón (dimensión particular) como una

CONTINUA CUADRO NO. 15.

estrategia de enseñanza a ser considerada semanalmente en el plan del maestro.

La coordinadora registró en su forma de control de la innovación (FCA-1) información sobre los materiales que la maestra planeó - incluir en esa semana, y se encargó de revisar en la supervisión dentro del aula, si lo había podido hacer. En caso negativo, se encargó de indagar que tipo de apoyo necesitaba la maestra para lograr sus propósitos en este sentido.

Observaciones: la estrategia fue probada, siendo los comentarios de la coordinadora positivos y a favor de ésta, como útil y factible: "las maestras se estimulan".

OBSTACULO:

El desconocimiento por parte de las maestras de los procesos de desarrollo que subyacen a las "experiencias clave", dificulta la claridad sobre los materiales a incluir en las áreas, para apoyarlas.

ESTRATEGIAS PARA SUPERARLO:

Además de la capacitación, se estructuró una lista de posibles - materiales, organizados por experiencia clave y por áreas (apéndice No. 2), para ser consultadas por las maestras.

En relación a los arreglos organizacionales, se hace un análisis similar al anterior, para identificar las estrategias propuestas para superar los obstáculos encontrados. (cuadro N°16).

CUADRO N° 16
CUADRO RELATIVO A LAS ESTRATEGIAS PARA SUPERAR OBSTACULOS
EN RELACION A LOS ARREGLOS ORGANIZACIONALES EN EL JARDIN DE NIÑOS

OBSTACULOS EN RELACION A LOS ARREGLOS ORGANIZACIONALES Y ESTRATEGIAS
PARA SUPERARLOS

- OBSTACULO:

Existencia en el Jardín de Niños de un estilo de dirección lineal, autoritario, que resulta incongruente con la filosofía del programa propuesto.

- ESTRATEGIAS PARA SUPERARLO:

- . En relación al Personal, se instauró como estrategia la realización de una junta semanal en donde participa todo el equipo docente, en la toma de decisiones y solución de problemas. Esta junta es llamada por la coordinadora "junta de apoyo" y se utiliza para intercambiar experiencias grupalmente, ya sean en relación al programa; a alguna técnica en particular; o a aspectos de interacción. Son reuniones de reflexión grupal.
- . En este mismo sentido, se instauró la entrada de la Directora al salón con el fin de retroalimentar al maestro en su trabajo y apoyarlo en sus necesidades, utilizando para este fin la información emanada de los planes de las maestras. (F. CA-1)
- . Otra estrategia con el personal ha sido el que la coordinadora - entre al aula, y refuerce los logros de cada maestra individualmente, y no en comparación a una norma.

Observaciones: Estas estrategias han resultado muy estimulantes, enriquecedoras e integradoras para el equipo docente y la Dirección. Ha permitido más participación interna.

OBSTACULO

Obstáculos en relación a los padres: creencia de que el padre no está capacitado, y si se le deja entrar causa problema. Que la mejor forma de relación es mantenerlo fuera.

... CONTINUA CUADRO NO. 16

- ESTRATEGIAS: se ha estado trabajando mucho en la apertura de la escuela hacia la entrada del padre de familia de diferentes maneras:
- . Pláticas informativas
 - . Invitaciones a trabajar con el programa
 - . Ayuda en la escuela
 - . El padre de familia como estrategia para apoyar el programa

OBSERVACIONES: se ha ido abriendo poco a poco la entrada a los padres, al grado que como acciones autogeneradas de la institución ya se han hecho reuniones con ellos con mayor frecuencia, se les invita, y hasta se han hecho visitas domiciliarias. Sin embargo aun no se logra la aceptación de la posibilidad de que funjan algunas veces, como "segundo adulto" dentro del aula. Actualmente los padres cooperan con la escuela en el mantenimiento diario, en forma personal, mediante un sistema rotativo establecido por ellos.

. OBSTACULO

Obstáculos en relación a las normas: el principal obstáculo fue identificado en una creencia de que la autoridad debe imponer las normas. La Directora comenta "que a ella le funcionaba bien esta estrategia, y que una vez establecida la comunicación, no importaba como pero se tenía que cumplir lo acordado".

. ESTRATEGIAS PARA SUPERARLO:

En realidad, en este sentido no se hizo algo en especial que proviniera del equipo de investigación. El movimiento y apertura que ha habido ha sido autogenerado, y los comentarios de la Directora son "ahora entiendo mejor a las maestras y las decisiones salen más de ellas, y yo no tengo que ejercer presión, sino las apoyo", reporta que se siente mucho mejor en este rol, y que el ambiente que se genera es más cordial. Está muy consciente de encontrar el equilibrio, pues no le gustaría irse al otro extremo y "perder el control"

... CONTINUA CUADRO NO. 16

La estrategia generada consiste en la participación activa de los maestros en la detección y solución de los problemas del Jardín, en el Jardín de Niños.

Se esta trabajando actualmente para establecer las normas por escrito, así como el reglamento interno.

OBSTACULO

En relación a la Interacción del Personal, los obstáculos encontrados eran un efecto directo del estilo de dirección: competencia, búsqueda de estatus por méritos, aislamiento entre el personal.

ESTRATEGIAS PARA SUPERARLO: se ha estimulado la interacción a través de los seminarios y pláticas, basandose en las bondades de intercambiar experiencias. Se ha ponderado el valor de la comunicación, y la concepción de la interdisciplinareidad del equipo.

Se instauró una junta semanal para planear y compartir experiencias ("junta de apoyo").

En general las estrategias planteadas en esta fase han sido probadas y rectificadas en función de la práctica en el escenario.

Tanto el personal como la coordinadora y Directora reportan utilidad en su manejo, y lo más importante, seguridad y conocimiento de la forma de apoyar y retroalimentar el proceso. El efecto que se observa a la fecha es un avance hacia la autonomía de la institución, que cada día genera más ideas propias enfocadas a la implantación.

3. Evaluación

Se utilizaron varios elementos para apoyar el control y retroalimentación del proceso de implantación en relación al logro de las metas planteadas, tomándose en consideración -- las tres dimensiones ya mencionadas: el cambio a nivel del niño, el cambio a nivel del maestro, y a nivel de la institución.

En relación a estas tres dimensiones se realizó:

- a) Evaluación formativa y
- b) Evaluación sumativa.

Ambas fueron utilizadas para documentar y retroalimentar la implantación del COC en el escenario educativo.

a) Evaluación Formativa

En relación al niño, se manejó como elemento formativo -- un registro de los logros en términos de desarrollo, que proporciona elementos al maestro para evaluar el logro -- de las metas del programa en los niños, e ir controlando su avance durante el año. Este registro (CAR) abarca -- tanto las metas socio-emocionales, como las físicas y -- las congoscitivas.

A principios de este ciclo escolar (1987-1988) se desarrolló una estrategia para realizar esta tarea, como par

te de la estrategia de implantación, consistente en:

Cada maestra lleva un expediente individual de cada niño, donde incluye: los datos proporcionados por los padres de familia, los resultados de la aplicación de la pauta de observación del niño, y el registro permanente de los logros que va teniendo cada niño durante su trabajo en el jardín de niños (CAR).

El registro de logros se realiza en un formato adaptado del "Registro de Logros de los Niños" de High/Scope (The Child - Assessment Record", CAR). El CAR es una forma diseñada para ayudar a los maestros a registrar anécdotas sobre el desarrollo de los niños, a partir de las "experiencias clave".

La adaptación realizada consistió en hacer el registro de anécdotas a partir de las metas del programa, metas del niño (ver apéndice 2, "registro de autonomía" CAR).

La dinámica acordada con el grupo de maestras del Jardín de Niños, consiste en que se tengan siempre a disposición pequeños papelitos (3.5 x 3.5 cms. aproximadamente), en los que la maestra anota aspectos de desarrollo de los niños que llaman su atención durante el día. Estos papelitos que contienen las "anécdotas" los pega posteriormente en la hoja de registro (CAR) de cada niño, que a través del año va acumulando valiosa información para el docente.

Dado que la maestra siempre tiene dentro del foco de planeación algunas de las metas, esto sirve a su vez de enfoque para la --- observación.

El formato del CAR consiste en ubicar cada meta en una columna, mismas que se irán llenando con los papelitos que contienen las anécdotas de los niños. Esta estrategia tiene varias ventajas:

- Facilita al maestro el registro de observaciones diarias de los niños, sin requerirle mucho tiempo extra.
- Da al maestro información valiosa que le es útil, tanto para su planeación, como para evaluar a los niños.
- Alerta al maestro a observar a todos los niños, enfocándolo hacia aquellos niños que a menudo "pasan desapercibidos", al ver que tiene pocas anécdotas de estos.
- Proporciona una excelente forma de reforzamiento al maestro al poder ver de manera objetiva y en sus propios términos, -- el crecimiento de sus niños.

En la práctica, cada maestra ha aplicado esta estrategia de evaluación formativa, reportando altos beneficios y satisfacción. Unas usan los papelitos y otras escriben directo en el CAR, pero la estrategia ha sido utilizada con resultados satisfactorios.

En relación a los niños, High/Scope propone varios instrumentos de evaluación del niño: RON, K-5, K-6*, que fueron aplicados por el equipo de investigación en los primeros años de este trabajo sin tener resultados satisfactorios, ya que no proporcionan información clara sobre el logro de las metas.

En el segundo año se vió la necesidad de tener un instrumento de evaluación formativa, este se estructuró con elementos proporcionados por las maestras y organizados por el responsable del área de aplicación (Espriu, et. al., 1986) sin embargo, este instrumento resultó muy largo y respondía más a lo que las maestras identificaron como una "fotografía del niño", que las metas precisas del COC. Se llamó ROC (Registro de Observación Caracterológica).

En el ciclo escolar 1986-1987, la responsable del área de evaluación se abocó con su equipo a reestructurar el instrumento de evaluación propuesto por High/Scope, tomando elementos de los instrumentos ya mencionados, e incluyendo nuevos en función de

* High/Scope.

las metas específicas que persigue el programa (García, et.al. - 1987), surgiendo así la "Pauta de Observación del Niño" que fue utilizada y depurada durante este ciclo escolar.

La Pauta de Observación sirve como instrumento de evaluación formativa, ya que es aplicada por el maestro a principio del año, - proporcionándole información individual sobre las características de entrada de los niños y a su vez le sirve como un parámetro para ir siguiendo su avance durante el año.

Cabe hacer notar que este instrumento aún está en fase de prueba y que será a partir de los resultados logrados en este año, que se depure y logre su presentación final. Sin embargo, su aplicación resultó de utilidad para las maestras, ya que les proporcionó parámetros para observar en sus niños el logro de las metas, orientando la planeación de su quehacer diario y la atención individualizada.

High/Scope propone el uso de un instrumento desarrollado para medir los patrones de interacción del niño dentro del salón de clases, llamado SCOPE (Weikart, Hohman y Rhine, 1981) Sustematic -- Class Room Observation Pupil Experience. El SCOPE va a ser utilizado por primera vez en este ciclo escolar en el proyecto de investigación.

La evaluación formativa en lo que se refiere al maestro se llevó a cabo principalmente a través de la "estrategia básica para el

control de la aplicación", analizada ya en esta tesis en la parte de procedimiento, pag.147 (Para facilitar la descripción se -- utilizarán sólo las siglas ECA).

La estrategia (ECA) fue utilizada por la Directora del Jardín de Niños y la Coordinadora Técnica para monitorear el proceso de -- aplicación del COC en cada maestra. Cada uno de los cuatro pa - sos (apoyo a la planeación, supervisión en el aula, monitoreo -- del perfil del usuario y retroalimentación), sirvió para obtener información sobre el "crecimiento" del maestro y documentar sus logros.

Para la documentación de la ECA se utilizó la forma FCA-1 (ver -- apéndice 2).

Desde el punto de vista del aplicador, ésta fué un elemento muy valioso ya que proporcionó la información sobre el avance del -- proceso de implantación en forma permanente, apoyándolo y retro- alimentándolo.

Para cada maestro se integra un expediente que contiene:

- Datos personales: preparación, experiencia, etc.
- Metas en relación a la implantación: perfil del usuario.
- Formas FCA-1

Este expediente proporciona elementos formativos para el control del grado de aplicación en forma individual.

El uso de la ECA como elemento formativo ofrece varias ventajas:

- Permite retroalimentar el proceso de aplicación, siguiendo al maestro paso a paso durante el mismo.
- Proporciona datos objetivos acerca del crecimiento de cada maestro, que dan información para evaluarlo y para incentivarlo a partir de su propia ejecución.
- Proporciona datos para refinar las estrategias y permitir la diseminación de la innovación a otros escenarios.

Al igual que el SCOPE para los niños, High/Scope ha desarrollado un instrumento para medir las interacciones del maestro dentro - del salón SCOTE (Systematic Classroom Observation of Teacher --- Experience), Weikart, Hohman y Rhine, 1981 .

El SCOTE va a ser utilizado también por primera vez en este ci - clo escolar, dentro del proyecto de investigación, como medida - formativa.

En relación a la institución, se utilizó como elemento rector a nivel general "el perfil de la innovación".

De la confrontación de este instrumento con los resultados obtenidos en la fase diagnóstica, se elabora para cada uno de los -- agentes del cambio un "perfil del usuario", que representa el nivel particular. Este elemento va a servir al maestro como guía de los aspectos en los que va a centrar muchas de sus acciones durante el año escolar.

b) Evaluación Sumativa

Se realizó al principio y al final del año, tomando también el parámetro del maestro (grado de aplicación) y el del niño (nivel de desarrollo en relación a las metas del programa). También se tomó en consideración en este punto la medición del grado de satisfacción de los usuarios con el programa.

En relación a los niños, se aplicó la Pauta de Observación - del Niño (García y Col., 1937), para obtener el grado de desarrollo del niño en función de las metas del programa.

Este instrumento contiene parámetros para evaluar las 11 metas que plantea el programa. Es aplicado por las maestras - del grupo en forma individual a cada uno de sus niños. A su vez le sirve de base para sus observaciones cotidianas (CAR).

Se realizó la evaluación sumativa en relación al maestro, -- utilizando como medida el grado de aplicación logrado.

High/Scope propone para este fin un "Perfil de Capacitación", el cual fue utilizado en la primera etapa de esta investigación, resultando limitado para nuestros fines; lo principal es que no corresponde en su totalidad a todas las características relativas a la innovación, es muy general.

En el tercer año de trabajo, el responsable del área de capacitación retoma este instrumento y las "listas de verificación -

ción del plan de estudios", propuestas también por High/ - Scope para estructurar un instrumento elaborado a base de -- listas de chequeo, Barocio, 1986 . Sin embargo, estas lis - tas no contemplan todavía una gradación, sino que confrontan la ejecución del maestro contra el 100% de la implantación, que trae como resultado que las maestras, especialmente al - principio de su entrada al programa, se angustien ante la -- magnitud de la tarea.

Como parte del trabajo de esta tesis, del "perfil de innova - ción" se derivaron una serie de instrumentos, estructurados en forma de listas de chequeo de las características esencia - les del COC, que sirven para tomar mediciones o cortes trans - versales del grado de aplicación logrado por cada maestro -- (apéndice 3).

Al inicio del año sirven como evaluación diagnóstica, que es utilizada para estructurar "los perfiles de los usuarios". Al finalizar el ciclo escolar se vuelven a aplicar como medi - da sumativa del grado de aplicación logrado por cada maestro. Las listas de chequeo contienen los elementos que correspon - den a las características esenciales del COC.

Algunos de los elementos que conforman este instrumento fueron probados este año con algunas maestras, quienes se hicieron una autoevaluación - sobre videotapes tomados de su propio trabajo. El resultado fué satisfactorio ya que les proporcionó mucha claridad sobre los aspectos clave del programa.

Se realizaron dos tomas de videotape de una mañana completa de - trabajo de cada maestra, las cuales fueron analizadas por el --- equipo de investigación y las maestras para hacer las mediciones sumativas del grado de aplicación.

Cabe hacer notar que el videotape es un instrumento excelente pa - ra fines de evaluación y de capacitación, pero que debe manejarse con mucho cuidado y tomando en consideración en primer térmi - no la opinión del maestro. Se pudo observar, que cuando no se - hace esto, se convierte en un elemento disruptivo para el maes - tro que le obstaculiza su trabajo, al estresarlo.

En el análisis del final del año se tomaron ciertas consideracio - nes, como:

- Preguntar a los maestros si querían que se analizara su video - tape en grupo o individualmente.
- Dar al maestro elementos para un autoanálisis que es retroali - mentado por un segundo observador.
- Marcar en el curso del videotape los aciertos del maestro, to - mando en cuenta su nivel.

- Si se observa algo que está mal realizado, es importante marcarlo pues no hay mejor forma de entender que viendo un modelo y especialmente cuando el modelo es uno mismo; pero primero es necesario darse cuenta de qué tanto el maestro percibe el problema, para buscar junto con él la solución, no dársela.
- Al finalizar, se pregunta al maestro en que tendría que trabajar más y se le apoya para estructurar sus propias conclusiones.

El instrumento propuesto no tiene que ser utilizado necesariamente en videotape, este puede ser utilizado por el coordinador o cualquier agente externo que maneje el programa, directamente a partir de la observación dentro del aula.

Lo ideal es que se utilice tres veces en el año, al inicio (fines de septiembre), a mediados (fines de enero) y al final (fines de mayo).

En cuanto al grado de satisfacción con el programa, se realizaron varias acciones:

- Cuestionarios a padres de familia.
- Entrevistas grupales a padres de familia.
- Entrevistas a los maestros y personal administrativo.
- En cuanto a los niños, índices reportados por los padres y maestros: gusto por asistir a la escuela, gusto por el trabajo, principalmente.

- Se tuvieron visitantes de diversas instancias educativas, a quienes se pide su opinión acerca de su observación del programa.
- Revisión de los expedientes individuales.

· Incorporación

Como ya se vió, es el nivel en el que ya la propuesta forma parte de la vida de la institución, para lograr este nivel el elemento rector es el perfil de la innovación.

El ir dominando los elementos de la innovación, e ir experimentando sus efectos personalmente, estimula a los usuarios a ganar mayor información y habilidades sobre la misma y moverse dentro del marco de referencia con mayor soltura y seguridad, con mayor autonomía.

El maestro aporta elementos personales en la solución de los problemas que se presentan cotidianamente, tanto a nivel individual como grupal, haciendo que la innovación se torne en una respuesta propia de la institución, perdiendo la connotación de ser algo ajeno a la misma.

Ya hay algunos datos que apuntan en este sentido, los cuales se condensan en el cuadro N°17, los cuales fueron obtenidos mediante la observación directa del jardín de niños.

CUADRO N° 17

Problema encontrado ó aspecto a cubrir	Solución Autogenerada por la institución	Ciclo
<p>1. <u>TRABAJO EN EQUIPO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Integración de grupo • Comunicación <u>in</u>tergrupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones del grupo de maestras para experimentar diversas técnicas - artísticas. Juntas para compartir experiencias, dudas y analizar videos. 	<p>1986-1987</p> <p>1986-1987</p>
<p>2. <u>PADRES DE FAMILIA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del medio familiar. • Apoyo en el <u>mante</u>nimiento del <u>plan</u>tel. • Apoyo para obtener recursos <u>materia</u>les. • Agradecimiento al apoyo brindado • Vinculación <u>escue</u>la-<u>hogar</u> en <u>rela</u>-<u>ción</u> al programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visitas a los domicilios de los niños. • Ayuda de los padres para el orden y la limpieza de los salones. <ul style="list-style-type: none"> - esporádica - - - - - permanente - - - - • Organización de eventos <ul style="list-style-type: none"> - uno en el año (mañanita mexicana). - varios en el año: (rifas, bazares, mañanita mexicana, etc.). • Reuniones de cada maestra con sus padres de familia. • Participación padres e hijos en "ciclo básico" 	<p>1986-1987</p> <p>1986-1987</p> <p>1986-1987</p> <p>1986-1987</p> <p>1986-1987</p> <p>1987-1988</p> <p>1986-1987</p> <p>1987-1988</p> <p>1986-1987</p> <p>1987-1988</p>

CONTINUA CUADRO N° 17

Problema encontrado ó aspectos a cubrir	Solución Autogenerada por la institución	Ciclo
<p>3. <u>COORDINACION</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Normas impuestas por la autoridad	<ul style="list-style-type: none">• La aplicación de las - normas se ajusta a las necesidades de los usuarios, en acuerdos negociados en junta de --- equipo.	1987-1988
	<ul style="list-style-type: none">• Como producto de la entrada de la Directora al salón de clases, -- hay un "mejor entendimiento y reconocimiento del trabajo de las maestras".	1987-1988
	<ul style="list-style-type: none">• El apoyo administrativo al abastecimiento - de materiales, ha propiciado acercamiento - entre las maestras y - la Dirección y esto ha mejorado y facilitado la relación.	1987-1988
	<ul style="list-style-type: none">• Se compraron materiales ex-profeso para apoyar experiencias clave específicas.	1987-1988
	<ul style="list-style-type: none">• Las maestras han buscado en sus closets materiales que tenían guardados, compartiéndolos entre ellas.	1987-1988

Una vez descrito el procedimiento seguido para el desarrollo de las estrategias propuestas, enmarcándolas en la metodología de "cambio planeado" elaborado por Leithwood y Col., se hará una síntesis de la secuencia total de implantación que se propone.

Esta secuencia pretende presentar con mayor claridad la tarea fundamental de esta tesis.

Las conclusiones finales serán referidas a actividades futuras basadas en la estrategia planteada en este trabajo para la implantación del COC en una institución educativa; y a las perspectivas de validación de la misma,

• Resumen de la estrategia desarrollada

La estrategia de implantación propuesta atiende a tres grandes dimensiones, cada una con metas específicas y un instrumento rector para controlar su desarrollo.

DIMENSION	METAS PERSEGUIDAS	INSTRUMENTO RECTOR
a) Niños	Desarrollo de su autonomía moral e intelectual	Pauta de observación
b) Maestros y Padres de Familia	Dominio de la innovación Apoyo al desarrollo del niño.	Perfil de la Innovación.
c) Administración	Control de los logros a través del proceso.	Estrategia general de aplicación.

En relación a los niños, existe una imagen clara de lo que se -- quiere lograr. Esta imagen está contenida en las once metas de desarrollo, las cuales han sido desglosadas en un instrumento -- que sirve de base al maestro para guiar sus acciones y para valorar el avance de los niños (García y Col., 1987).

A través del manejo del marco de referencia del programa, el maestro va apoyando en los niños el desarrollo de su autonomía moral e intelectual en un proceso de construcción de su propio conocimiento que implica por parte del niño una participación activa permanente.

En la medida que el maestro domina el marco estructural, teórico y filosófico del programa, el desarrollo de las metas educativas que se propone es cada vez más rico y con mayor número de posibilidades para los educandos. Resulta de especial importancia que el maestro, desde un principio sea capaz de generar oportunidades para el aprendizaje activo en los niños, aunque aún su posibilidad de apoyarlo al máximo sea limitada por su propia inexperiencia.

Esta posibilidad queda implícita como elemento rector dentro del perfil de la innovación que supone como primera tarea para el -- maestro su familiarización con las metas del programa y el refinamiento de sus habilidades de observación (fig.Nº4, Ap.1).

En el perfil de la innovación se encuentran los elementos que corresponden a la dimensión del maestro. El uso de este instrumento sirve al maestro y al administrador para controlar el avance

del primero en el proceso de implantación de la innovación educativa; monitorearlo y retroalimentarlo hasta la fase de dominio - del mismo, esto es, en el nivel III.

Por último, la estrategia desarrollada en la parte del procedimiento, proporciona el apoyo para la dimensión correspondiente - al aparato administrativo de la institución, quien es responsable en primera y última instancia del logro de la implantación - de la innovación.

Desde luego, como ya se abordó anteriormente, esta responsabilidad es compartida con las otras dos dimensiones, niños y maestros, y con los padres de familia en una estructura de cooperación. Regida por un marco de referencia (fig.3, Ap.1) de -- cambio planeado, donde cada instancia tiene a su vez autonomía.

Cabe aquí revisar el concepto de autonomía (Kamii, 1981), como - la posibilidad de tomar decisiones, asumiendo la responsabilidad de las mismas. Esto implica anticipación en el cálculo de los - efectos de dichas decisiones, al tomar en cuenta los puntos de - vista propios y los de los demás.

El modelo de "cambio planeado" utilizado es una propuesta sistémica para mejorar la efectividad de la educación dentro de una - institución educativa aplicando el COC, consistente en el manejo de tres conceptos centrales: a) Sistema b) Crecimiento y c) Acción.

- a) Sistema: incluye tres dimensiones: niños, maestros, padres de familia y administración.
- b) Crecimiento: para cada una de estas dimensiones se establece un estatus existente y uno deseado.
- c) Acción: se detectan los posibles obstáculos para llegar a las metas deseadas, y se plantean estrategias para superarlos:

A continuación se presenta un esquema de la interrelación de estos tres conceptos, adaptado de Leithwood y Montgomery, 1987. En este es claro que todo lo que se hace dentro del sistema se justifica en lo que se desea lograr con los estudiantes.

Modelo de "Cambio Planeado" para abordar el problema de mejorar la efectividad escolar.

	ESTATUS ACTUAL	NIVELES DE CRECIMIENTO	ESTATUS DESEADO
S I S T E M A	ESTUDIANTES	→ → → → → →	Imagen deseada ↓
	Maestros y Padres de Familia	- - - - -	Maestros ↓
	Administración	- - - - -	Administración
	ACCION	ABSTACULOS → → ESTRATE GIAS	INCORPORACION

Adaptado de Leithwood y Montgomery, 1987

La dimensión relativa a los estudiantes determina las otras dos, que representan el soporte para lograr una "imagen de persona -- educada" a la que se pretende llegar; y a su vez ambas dimensiones implican un "crecimiento" para lograr implantar el cambio -- deseado.

El cambio planeado implica el desarrollo de ocho tareas fundamentales para el logro de la implantación:

1. Identificar las metas que describen el cambio deseado en los estudiantes.
2. Identificar las dimensiones críticas de crecimiento.
3. Definir estatus deseado para las dimensiones.
4. Determinar el estatus actual.
5. Identificar niveles manejables de crecimiento entre el estatus encontrado y el deseado.
6. Diagnosticar los obstáculos para el crecimiento en cada nivel.
7. Diseñar y aplicar estrategias para superar los obstáculos detectados.
8. Monitorear el crecimiento y evaluarlo.

Estas tareas se enmarcan en un diagrama de insumos, procesos y - salidas; organizándose el sistema de tres etapas: a) Diagnóstico, b) Aplicación y c) Evaluación.

SECUENCIA DE IMPLANTACION

	TAREAS DE LA ETAPA DE ADOPCION	FIGURA	LOCALIZACION	TIEMPO EN HRS.
0	Reuniones de presentación del programa.		p.114	
0.1	Presentación del programa al personal de la institución.			
0.2	Presentación del programa a los padres de familia.			
0.3	Reuniones de discusión sobre las bondades que ofrece la innovación; y sobre el compromiso que requiere de parte de la institución.			
0.3.1	Detección general de los aspectos relativos a la institución que se verán modificados.			
0.3.2	Detección general de posibles obstáculos para la implantación.			
0.4	Toma de decisión para el inicio de la etapa de adaptación.			

La secuencia total de adaptación se hará siguiendo en orden las ocho tareas ennumeradas.

	TAREAS DE LA ETAPA DE ADAPTACION	FIGURA	LOCALIZACION	TIEMPO EN HRS.
	<u>DIAGNOSTICO</u>			
I	Identificación de las metas que describen el cambio deseado en los estudiantes.			6 h.*
1.1	<u>Analizar con la institución las metas para los estudiantes.</u>			4 h.
1.1.1	Revisión del concepto de autonomía moral e intelectual.		B.31	1 h.*
1.1.2	Análisis de cada una de las metas a lo - grar con los niños.		B.34	1 h.*
1.1.3	Revisión de la Pauta de Observación del - niño.		B.21	2 h.*
1.2	<u>Observar en la práctica las metas desea - das.</u>			2 h.
1.2.1	Análisis de videos.			1 h.*
1.2.2	Observación directa de escenarios donde - esté implantada la innovación (cuando es - to sea posible).			1 h.*
II	Identificación de las dimensiones críti - cas de crecimiento.			10 h.*
2.1	<u>Analizar con la institución el "Esquema - General del COC".</u>	F.1	A.1	2 h.
2.1.1	Marco Teórico.		p.117 p.28-30	1 h.*
2.1.2	Marco metodológico.		p.31-42	1 h.*
2.2	<u>Analizar el diagrama de "Dimensiones de - la innovación curricular"</u>	F.3	A.1 p.120- 121	8 h.*

2.2.1	Ubicar metas para los educandos y metodología para apoyar su desarrollo. (Marco de referencia del COC, analizando cada componente).			8 h.*
III	Definir el estatus deseado para las dimensiones.			2 h.*
3.1	<u>Análisis del "Perfil de la Innovación" con la Institución.</u>	F.4	A.1 p.124-134	2 h.
3.1.1	Análisis de misiones (niveles generales del problema)		A.3	30'*
3.1.2	Análisis de funciones (requisitos para cada nivel)		A.3	30'*
3.1.3	Análisis de tareas. (Unidades específicas a lograr)		A.3	30'*
3.1.4	Análisis de las metas para el maestro		p.129-130	30'*
IV	Determinar el Estatus actual			8 h.
4.1	<u>Ubicar a cada miembro de la institución dentro del perfil de la innovación.</u>		p.134-136	4 h.
4.1.1	Análisis de actitudes (Creencias y conceptos).		B.3	1 h.
4.1.2	Análisis de la institución (espacios y materiales, planes y programas; interacción social; clima organizacional).		A.2	
4.1.3	Análisis de historias profesionales.		A.2	1 h.
4.1.4	Análisis de conocimientos teóricos.		B.3	2 h.
4.2	<u>Elaborar "Perfil del Usuario".</u>		A.3	4 h.*
4.2.1	Determinar las metas de la institución para un ciclo escolar		A.3	2 h.*
4.2.2	Documentar las metas para cada agente de la institución		A.3	2 h.*
V	Identificar niveles manejables de crecimiento entre el estatus encontrado y el deseado			18 h.*
5.1	<u>Establecer la estructura básica del salón de clases</u>		A.3	8 h.*
5.2	<u>Análisis del esquema del "Modelo de implementación de innovaciones educativas."</u>	F.2	A.1	3 h.
5.2.1	Documentar niveles para cada agente de la institución		A.3	1 h.*
5.2.2	Elaborar planes anuales de trabajo (Institución, agentes)		A.2	2 h.*

5.3	<u>Instaurar elementos y formatos de apoyo organizacional.</u>		3 h.
5.3.1	Rutinas de trabajo y horarios	A.2	1 h.*
5.3.2	Formatos de planeación	A.2	1 h.*
5.3.3	Cartulinas para controlar el manejo de metas, experiencias clave y contenidos temáticos durante el año.	A.2	1 h.*
5.4	<u>Elaborar plan de trabajo para la primera semana.</u>	A.2	2 h.*
5.5	<u>Establecer normas de funcionamiento dentro del salón de clases, por escrito.</u>	A.2	2 h.*
VI	Diagnosticar los obstáculos para el crecimiento en cada nivel		3 h.
6.1	<u>Identificar necesidades grupales e individuales.</u>		4 h.
6.1.1	Capacitación (conocimientos y habilidades).		2 h.
6.1.2	Recursos materiales	p.137 p.138-139	1 h.
6.1.3	Apoyos administrativos: normas, incentivos, comunicación.	p.140 -144	1 h.
VII	<u>APLICACION</u> Diseñar y aplicar estrategias para superar obstáculos encontrados.		
7.1	<u>Plan de capacitación y entrenamiento.</u>		26 h.
7.1.1	Elaborar el plan de capacitación.	p.144-146	4 h.
7.1.2	Discutir el plan con la institución (contenido y tiempos).		2 h.
7.1.3	Puesta en marcha del plan de capacitación y entrenamiento.		20 h.
7.2	<u>Plan de incentivos y reconocimientos.</u>		5 h.
7.2.1	Análisis de la "Estrategia General de la Aplicación".	F.5 p.146-158	1 h.
7.2.2	Elaboración de horarios para el manejo de las tareas requeridas para el control de la estrategia de aplicación, y organización del resto de tareas administrativas.	A.2	1 h.
7.2.3	Instaurar la planeación semanal, apoyando a la coordinadora en la elaboración del plan para la primera semana de trabajo, del ciclo escolar.	A.2	1 h.
7.2.4	Puesta en marcha de la estrategia de aplicación.		2 h.
7.3	<u>Plan de provisión de recursos materiales y arreglos organizacionales.</u>		7 h.

7.3.1	Analizar los obstáculos encontrados y estructurar un plan para abordarlos con la estrategia general de aplicación.		p.158 164	1h.
7.3.2	Elaboración de horarios para el control de los recursos materiales y los arreglos organizacionales: ("juntas de apoyo", juntas administrativas, atención a padres de familia, etc.).		A.2	1 h.
7.3.3	Elaboración del plan de trabajo con los padres de familia.		A.2	3 h.
7.3.4	Discusión en grupo del plan de padres			1 h.
7.3.5	Puesta en marcha del plan de padres			4 h.xm.
7.3.6	Elaboración de plan de eventos sociales: a) Reuniones sociales del personal, b) Festividades (padres), c) Eventos socio-culturales con los niños, d) Reconocimientos.		A.2	2 h.
7.3.7	Puesta en marcha y monitoreo del plan de eventos sociales.			
<u>EVALUACION</u>				
VIII	Monitorear el crecimiento y evaluarlo.			
8.1	<u>Evaluación Formativa</u>		p.165-171	
8.1.1	Elaborar perfil del usuario			
8.1.2	Instaurar la "Estrategia básica de aplicación".	F.5	A.2	
8.1.3	Abrir expedientes individuales: a) Maestros, b) niños.			
8.1.3.a	a) Maestros: Plan de trabajo, hojas de control F.CA 1 Datos personales.		p.170	
8.1.3.b	b) Niños: pauta de observación del niño y forma de control del desarrollo de la autonomía CAR, cuestionario de datos personales llenado por los padres de familia		p.166	
8.1.4	Aplicar la pauta de observación del niño.		B.21	
8.1.5	Iniciar registro "CAR"		A.2	
8.1.6	Iniciar la documentación del proceso de aplicación.	F-CAL	A.2	
8.1.7	Hacer "recuentos" grupales periódicos.			
8.2	<u>Evaluación sumativa</u>		p.172-179	
8.2.1	Niños.			
8.2.1.a	Aplicar pauta de observación.		B.21	
8.2.1.b	Revisar expedientes individuales.		p.166	
8.2.1.c	Aplicar SCOPE.		B.85	

8.2.2	<u>Maestros:</u>			
8.2.2.a	Recoger datos personales: conocimiento, historia profesional, actitudes.		A.2	
8.2.2.b	Medición del grado de aplicación.		A.3	
8.2.2.c	Revisión de expedientes individuales.		p.170	
8.2.2.d	Elaborar perfil del usuario.		A.3	
8.2.2.e	Aplicar SCOTE.		B.85	
	<u>INCORPORACION</u>		p.176-178	
8.3	Registro de logros.			
8.3.1	Autogestión: estrategias autogeneradas para la solución de problemas de la Institución.		p.17-78	

Las tareas de la fase de diagnóstico de la 1 a la 6 marcadas -- con asterisco (*) requieren la presencia de todo el equipo de trabajo de la institución. Se han calculado tiempos aproximados para el desarrollo de dichas tareas, las cuales, en su mayoría se realizan en las dos semanas previas al inicio de clases, haciendo un total aproximado de 40 horas de trabajo, y llevándose a cabo en un taller inicial.

Con los materiales emanados de estas dos semanas de trabajo se integra un "manual de apoyo para el personal", que incluye:

- Metas a lograr en los niños.
- Análisis de las metas hecho por cada maestro.
- Observación hecha por el maestro en relación a las metas del niño.
- Esquema general del COC (F.1).
- Análisis del esquema general del COC.
- Diagrama de Dimensiones de la Innovación (F.3).
- Análisis del Diagrama de Dimensiones.
- Forma del Perfil de la Innovación (F.4).
- Análisis de misiones.
- Análisis de funciones.
- Análisis de tareas.
- Metas para el maestro.
- Análisis de las metas hecho por cada maestro.
- Perfil del usuario:

- a) metas de la institución.
- b) metas de cada agente.
- Esquema del "Modelo de Implantación de Innovaciones Educativas (F.2).
- Análisis del esquema hecho por cada maestro.
- Plan anual de cada maestro.
- Rutina de trabajo y horario.
- Formatos de planeación.
- Formas de control: a) metas, b) experiencias clave, c) temas.
- Diagrama de la estructura básica de su salón de clases.
- Listas de materiales por área.
- Normas de funcionamiento dentro del salón de clases elaborado por la maestra.

Se integra un engargolado o libreta con:

- Plan anual del maestro.
- Formatos plan semanal.
- Formatos plan diario.
- Formatos grupo pequeño.
- Plan de la primera semana elaborado en el seminario ini -
cial de diagnóstico y preparación.

Estos materiales, el manual de apoyo y el cuaderno de planea -
ción son utilizados por el personal de la institución todo el -
año como materiales de trabajo.

A estos materiales se van adicionando los contenidos de las sesiones mensuales de capacitación, lecturas del libro "Niños Pequeños en Acción" y materiales bibliográficos adicionales.

A partir de la tarea 7, el trabajo es básicamente administrativo en cuanto a control de la estrategia. Las tres columnas de la derecha, en el cuadro, se refieren respectivamente a:

- Figuras (F.) utilizadas como apoyo.
- Localización de dichas figuras: apéndice (A), ó página (P.), ó referencia bibliográfica (B.).
- Tiempo aproximado en horas (h.), marcado específicamente para el taller de trabajo previo al inicio del ciclo escolar.

Se ha elaborado una propuesta de ruta crítica con el fin de clarificar las tareas y los tiempos, donde se utilizan para marcar las tareas diferentes figuras: números romanos para las tareas principales; números arábigos enmarcados en un cuadrado para -- las tareas que integran las tareas principales, círculos para -- las secundarias y triángulos para las terciarias.

La ruta crítica se ha elaborado dividiendo el ciclo escolar en meses y cada mes encuatro semanas:

Las flechas indican continuidad sin fecha.

Las flechas con figura indican periodicidad de la tarea.

Cabe aclarar que esta es una sugerencia y cada escenario la adaptará a sus propias necesidades.

C A P I T U L O I V

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Resultados

· Aportaciones:

El resultado de este trabajo es el diseño y aplicación de una metodología para implantar el C.O.C. en un Jardín de Niños.

Para el diseño se utilizó como marco de referencia metodológico el sistema de "cambio planeado" propuesto por Leithwood y Col. Este fue adaptado a las condiciones idiosincrásicas de la investigación, generándose la estrategia de implantación descrita en el capítulo anterior.

Se consideran entre las principales aportaciones de este trabajo:

- La adaptación del modelo seleccionado a la tarea de implantación del C.O.C. y el desarrollo de una estrategia alternativa para la implantación de innovaciones educativas en una institución en México.
- El desarrollo del "perfil de la innovación del C.O.C.".
- El desarrollo y muestreo de la "Estrategia general de aplicación" a través de la cual se monitorea el proceso de implantación.
- El desarrollo y muestreo de formatos de planeación.
- La propuesta de una lista de "Metas para el Maestro", generada en congruencia con las metas del niño.

- El desarrollo de apoyos organizativos a la administración, -- que coadyuve al logro de su involucración como agente participativo en el proceso.
- El diseño de cuadros que simplifican al maestro la visualización general del curriculum y de la estrategia para implantarlo.
- Elementos para la evaluación formativa de la implantación.
- Elementos para la evaluación sumativa de la implantación.

Como apoyo a la estrategia de implantación se diseñaron una serie de "formas de trabajo", que fueron probadas y refinadas en el escenario educativo, en los diferentes momentos de la implantación:

a) Diagnóstico:

- Formas de análisis de necesidades de la institución.
- Forma de historias personales de las maestras.
- Cuadro de análisis del esquema general del C.O.C.
- Cuadro de análisis de las dimensiones de la innovación.
- Cuadro de niveles de implantación del perfil de la innovación.
- Cuadro de análisis del perfil de la innovación.
- Forma de ubicación del usuario dentro del perfil de la -- innovación.
- Elementos de evaluación para el grado de aplicación.
- Cuadros de detección de obstáculos para la implantación.

b) Formas de apoyo de la implantación:

- Formas de planeación: anual, semanal, diaria y grupo --- pequeño.
- Cuadro de elementos de la planeación.
- Formas de seguimiento de: metas, experiencias clave, temas, reglas.
- Formas de requisición de materiales.
- Formas de registro del logro de metas en los niños (evaluación formativa).
- Listas de materiales para cada nivel de aplicación.
- Metas de desarrollo del maestro.

c) Formas de control administrativo de la estrategia de aplicación:

- Listas de actividades de apoyo a la aplicación.
- Horarios de actividades de apoyo a la aplicación.
- Formas de control de la estrategia de aplicación FCA-1.
- Formas de bitácora de juntas técnicas y administrativas.

La aplicación de la alternativa desarrollada se realizó a partir de 1986, en que se inicia la segunda fase de investigación, y -- fue refinándose como producto de los resultados obtenidos a partir de su uso por los agentes de la institución.

Los resultados en relación a la aplicación se plantean en términos de los instrumentos utilizados en cada fase de investigación. Se han tomado datos sobre el grado de aplicación del programa y

sobre el logro de las metas en los niños, como elementos de control y retroalimentación al proceso de implantación y como indicativos de la presencia de la innovación en la institución. De ninguna manera se utilizan como medida estrictamente resultante de la estrategia desarrollada; ya que, ésta se ha ido elaborando paulatina y simultáneamente al trabajo de estos dos años (1986 - 1987; 1987-1988); sin embargo al contrastarlas, arrojan ganancias en la segunda parte.

Tanto para los maestros (grado de aplicación), como para los niños (logro de las metas); se presentan los resultados correspondientes al último año de la primera fase (3er. año), y a la medición tomada en este año escolar (1 y $\frac{1}{2}$ años).

La evaluación de los logros de la implantación, al igual que el desarrollo de la estrategia, han sido producto de un proceso que aún no está concluido, sino hasta finales de este año.

RESULTADOS EN LA INSTITUCION: NIÑOS

FASES DE INVESTIGACION

1a. FASE 1983-1986:

TAREA: ADAPTACION DE LA ESTRATEGIA DE IMPLANTACION DE HIGH/SCOPE.

INSTRUMENTOS:

S. RON (Registro de observación del niño) High/Scope.

S. K-6 (Evaluación experiencias clave) High/Scope.

PORCENTAJE PROMEDIO DE CUMPLIMIENTO DE LAS METAS											
GRUPO	METAS (RESULTADOS EN PORCENTAJES)										1986
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
1	82.6	74	84.6	—	65	—	—	62.8	—	91	20
2	64.9	78.7	88	—	67	—	65	82.8	—	65	65
3	92.0	67.2	82	87	63.3	90.6	57.4	63	69	—	42

(sólo grupos experimentales)

NOTA: Los espacios marcados con raya indican que no se evaluó la meta.

2a. FASE 1986-1988

TAREA: DISEÑO DE ESTRATEGIA ALTERNATIVA.

INSTRUMENTOS:

S. PAUTA DE OBSERVACION DE LAS METAS, García y Col. 1987.

F. CAR (Registro de observación metas) (Adapt. Espriu 1988).

GRUPO	METAS (RESULTADOS EN PORCENTAJE)										
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
1	77.8	51.9	29.6	54.0	41.6	75.9	56.3	62.3	33.3	96.3	—
2	93.0	58.6	27.5	51.7	—	58.6	78.9	46.4	69.0	31.0	—
3	92.0	53.0	32.2	46.1	37.5	—	74.6	58.9	78.6	57.2	—
4	96.4	67.9	21.4	73.2	64.2	—	—	68.7	35.7	—	—

(sólo grupos nuevos)

NOTA: Los espacios marcados con raya indican que no se evaluó la meta.

3a. FASE 1988-1990

TAREA: VALIDACION DE LA ESTRATEGIA ALTERNATIVA.

INSTRUMENTOS:

S. PAUTA DE OBSERVACION DE LAS METAS:

García y Col. 1987.

S. SCOPE (Observación de interacciones dentro del salón, High/Scope).

F. CAR (Registro observación de metas. Adapt. Espriu 1988).

S. Medida sumativa
F. Medida formativa

Niños: En relación a los niños, además de estas medidas se aplicaron otros instrumentos de evaluación, con el fin de aumentar la información de los efectos del programa, García, 1986. Se reportan éstos por ser inherentes a la innovación.

Los datos muestran, por un lado el proceso para valorar aquellos aspectos que son realmente relativos al programa y como incide - sobre la conducta de los niños.

Las medidas que se reportan corresponden respectivamente a los niños que participan en las dos fases de la investigación; en la primera en los grupos experimentales y en la segunda, en los grupos nuevos.

MAESTROS

FASES DE INVESTIGACION

1a. FASE 1983-1986:

TAPEA: ADAPTACION DE LA ESTRATEGIA DE HIGH/SCOPE.

INSTRUMENTOS:

S. 1983-1984. High/Scope.

S. 1984-1985. High/Scope.

S. 1985-1986. Listas chequeo (Barocio, 1986).

PORCENTAJE PROMEDIO DEL PORCENTAJE DE APLICACION LOGRADO						
MAESTRA	CARACTERISTICAS DEL PROGRAMA (RESULTADOS EN PORCENTAJE) 1986					
	SALON	RUTINA	INTERACCION	PLANEACION	CONOCIMIENTOS	TOTAL
1	93	84	83	85	91	87.2
2	89	77	71	71	88	79.2
3	89	92	91	92	80	88.8
INSTI-TUCION	90	84	81	82	86	85%

2a. FASE: 1986-1988

S. LISTAS DE CHEQUEO DE LAS CARACTERISTICAS DEL PROGRAMA

(Barocio, 1986).

F. FORMA CA-1. FORMA DE CONTROL DE LA ESTRATEGIA GENERAL DE APLICACION (Espriu, 1987).

MAESTRA	CARACTERISTICAS DEL PROGRAMA (RESULTADOS EN PORCENTAJE) 1988					
	SALON	RUTINA	INTERACCION	PLANEACION	CONOCIMIENTO	TOTAL
1	87	87	60	42	71	69
2	89	60	42	64	48	60
3	87	81	63	85	62	75
4	93	91	69	92	77	84
INSTI-TUCION	89	80	58	71	65	72%

3a. FASE 1988-1990

S. INSTRUMENTOS DE EVALUACION, PERFIL DE LA INNOVACION.

(Espriu, 1988).

F. FORMA CA-1.

CARACTERISTICAS A EVALUAR

- PLANEACION
- MANEJO DE METAS
- MANEJO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
- OBSERVACION DEL NIÑO
- EVALUACION DE OBSERVACIONES
- INTERACCION MAESTRA-NIÑOS

NOTA: No se incluyen los datos de 1984 y 1985, ya que se evaluaron con el perfil de Capacitación propuesto por High/Scope, y no es correspondiente al generado. Los datos de 1986 corresponden a tres años de implantación. Los datos de 1988 corresponden a un año y medio de implantación.

Los datos acerca del grado de aplicación logrado para los maestros, corresponden en la primera fase a las maestras de los grupos experimentales; y en la segunda, a las maestras nuevas.

Se observa que en relación al grado de aplicación entre la primera y segunda fase, hay un incremento mucho mayor -- en la segunda, ya que se realizó en menor tiempo.

Aunque esto no ha sido medido cuantitativamente, las maestras -- participantes en la segunda fase, reportan en forma verbal estar más tranquilas y conscientes del proceso en el que están involucradas.

En relación a los padres de familia y a la administración, no se han aplicado mediciones como las reportadas para los niños y -- maestras. Este es un aspecto que deberá ser abordado en el trabajo futuro.

La forma en que se ha controlado el proceso ha sido a través de entrevistas y cuestionarios. En el caso de los padres de familia, de satisfacción con el programa; y en el caso de la administración, en relación a un incipiente control de los "marcos de trabajo".

Los reportes de los padres de familia han sido a favor del programa, reportando como efectos del mismo, entre otros:

- a) Mayor desenvolvimiento de los niños.
- b) Mayor autonomía.
- c) Mejoras en el lenguaje, y en general en la comunicación.

En relación a la administración, los reportes van en el sentido de que se ha logrado una mejor comunicación entre el personal y la Dirección, hay mayor participación en la toma de decisiones; a través de la estrategia general de aplicación se ha logrado un mayor conocimiento y entendimiento del trabajo de las maestras. Algunos resultados ya fueron reportados en el capítulo anterior.

Para la fase de validación de la estrategia, se trabajará especialmente en un mayor control en la obtención de datos para estos dos importantes agentes de la institución.

CONCLUSIONES:

Se presentan en forma general las conclusiones, algunas de las cuales ya han sido expresadas en la parte del procedimiento:

La estrategia desarrollada representa una alternativa innovadora dentro del campo de la intervención en instituciones educativas, ya que:

- Se concibe la implantación como un proceso interactivo entre la innovación y la institución.
- Se explicitan las características de la innovación estructurándose un perfil de la innovación, en el cual se desglosa cada uno de los componentes del C.O.C. en un análisis de misiones, funciones y tareas, que sirven al maestro de apoyo para conducir su trabajo.
- Se proporciona al docente elementos para evaluar su avance en el proceso en forma permanente.
- Se proporciona una estrategia general de aplicación que incluye monitoreo, supervisión y retroalimentación al docente, apoyando el proceso en forma individualizada.
- Es una propuesta sistemática, que permite controlar el crecimiento de los diferentes agentes de la institución, en forma simultánea a la introducción de la innovación, llevando a la institución a lograr la incorporación de la misma.
- La estrategia de implantación se genera como producto de la interacción del diseño curricular y los resultados obtenidos

en la práctica. Representa una estrategia de investigación-acción, en la que se detecta un problema, se propone una solución que es probada y discutida en la práctica, y se utilizan los resultados obtenidos de su aplicación, para refinarla.

- La Metodología de cambio planeado utilizada, ofrece a la institución educativa la posibilidad de visualizar el cambio en forma global, como un todo, atrapable y controlable, dentro de un proceso.
- En esta visualización cada agente de la institución (maestro, padres y administrativo) tiene claridad acerca de:
 - En que consiste la innovación.
 - Que se pretende lograr en los educandos a través de su implantación.
 - Que cambios se esperan de parte de la Institución para lograr alcanzar las metas de la innovación.
 - Como llevar a cabo los cambios requeridos: tareas, tiempos.
- La estrategia planteada confiere al proceso de implantar una innovación una gran importancia, como fuente de elementos motivacionales intrínsecos para el docente; que se consideran de gran valor para retroalimentar su avance dentro del mismo, y asegurar la incorporación de la misma, la vida de la institución.

Por estas razones la estrategia desarrollada se considera un medio claro y confiable para emprender la tarea de implantar una innovación en una institución educativa, que visualiza a la ins-

titución como un sistema social.

Normalmente existe una relación directa entre el grado de aplicación de un programa educativo, logrado por un maestro que está en entrenamiento y los logros en relación a los estudiantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Se piensa que el marco de referencia del C.O.C. abordado con una perspectiva de cambio planeado como la que se presenta -- puede hacer que esta relación sea positiva, ya que el maestro desde el principio trabaja en función de las metas del curriculum y da oportunidades para el aprendizaje activo, el lenguaje y la representación de los preescolares; elementos que desde la perspectiva piagetiana son los modos de aprendizaje idóneos para los niños de esta edad.
- La estrategia desarrollada es abordada desde una perspectiva de investigación-acción, haciendo que los resultados de la -- misma estén anclados a la realidad educativa hacia la cual -- van dirigidos; y sean producto de la co-participación a nivel de acción-reflexión, de un equipo interdisciplinario.
- Los comentarios de las maestras que han participado, acerca -- de la estrategia propuesta, van en el sentido de sentirse más seguras y con mayor claridad sobre la repercusión que tienen sus acciones en el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños.
- Tanto la evaluación formativa como la sumativa, aportan datos útiles para retroalimentar el proceso y refinarlo.

Cabe aclarar que los instrumentos de evaluación sumativa estructurados a partir del perfil de la innovación, así como el perfil mismo están en su versión preliminar y aún tendrá que trabajarse en ellos para refinarlos. Este trabajo se hará antes de la fase de diseminación y se validará en ésta.

- Se considera que el trabajo desarrollado en esta tesis cubre las expectativas de análisis, diseño, desarrollo y evaluación propuestas; y abre nuevas posibilidades de investigación en el campo de la implantación a nivel institucional.
- La pregunta de investigación que motiva este trabajo, en relación a la introducción de una innovación en una institución educativa queda contestada en su versión preliminar; planteándose la necesidad de concluir su refinamiento y validarla en una siguiente fase de investigación.

La validación de la estrategia propuesta se plantea como una tarea a ser desarrollada a través de la implantación del C.O.C. en otros escenarios, en un esfuerzo por diseminar el programa (Wang y Elliot, 1981), en una tercera fase de la investigación.

Una vez validada, podría ser "transportada" a otros escenarios e inclusive a la implantación de otras innovaciones educativas similares dentro de alguna institución, utilizando la estrategia básica de aplicación y desarrollando el perfil relativo a la innovación que se pretende implantar.

La estrategia de implantación está siendo refinada actualmente - en el Jardín de Niños Antón S. Makarenko", y será hasta fines de este ciclo escolar, en junio, que quede terminada en su presentación final.

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

- 1.- Abbagnano, N.; Visalberghi, A. (1979). Historia de la Pedagogía. Fondo de Cultura Económica.
- 2.- Arredondo, V. (1981). "Algunas Tendencias Predominantes y Características de la Investigación sobre Desarrollo Curricular" En: Documentos Base del 1er. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Vol. 1 p.p. 371-422, México.
- 3.- Barocio, R. (1986). "La Capacitación del Maestro en el Curriculum con Orientación Cognoscitiva: Estudio de un caso". Tesis para optar por el grado de Maestría. Facultad de Psicología, U.N.A.M.
- 4.- Barocio, R.; Espriú, R.M.; García B. (En Proceso) "El Curriculum con Orientación Cognoscitiva: Reporte de Investigación 1983-1986". Facultad de Psicología: U.N.A.M.
- 5.- Best, J. (1974). Cómo Investigar en Educación. Madrid:Morata.
- 6.- Berman, P.; MacLaughlin, M. (1974). "A Model Of Educational Change". Federal Programs Supporting Educational Change. Vol. 1 Santa Mónica, California.
- 7.- C.N.I.E. (1981). Documentos Base del 1er. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Vol. 1 México.
- 8.- CONACYT (1981). Plan Maestro de Investigación Educativa México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- 9.- Cooley, W.; Lohnes, P. (1978) "Value and Outcome Attributions in Educational Evaluation". Pittsburgh, Pa. Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh.
- 10.-Cooley, W.; Lohnes, P. (1976). Evaluation Research in Education: Theory, Principles, and Practice New York: Irvington, Publishers.
- 11.-Cooley, W.; Leindhart, G. (1977). "How to Identify Effective Teaching". Anthropology and Education. Quarterly 8 (2), p.p. 119-126.
- 12.-De Lisi, R. (1979). "The Educational Implications of Piaget's Theory and Assesment Techniques". ERIC, Report. 68. Educational Testing Service, Princeton, N. J. November.

- 13.-Dell, P.; Goolishian, H. (1981) Order Through Fluctuation. An Evolutionary Epistemology for Human Systems. FAMLIENDYNAMIK Vol. 6. N. 2, p.p. 104-122.
- 14.-Durkin, D. (1976). Teaching Young Children to Read. Second Edition Boston: Allyn an Bacon, Inc. (capitulos 1, 2 y 3).
- 15.-Espriú, R.M. (1981). Un Estudio sobre Creatividad en Niños. México: Trillas (en prensa) 1988.
- 16.-Espriú, R.M. (1985). "Reflexiones sobre la Aplicación del Curriculum con Orientación Cognoscitiva". Ponencia presentada en el V Foro de Educación Preescolar, Morelia, Mich.
- 17.-Flavell, J. (1974). La Psicología Evolutiva de Jean Piaget, Buenos Aires: Paidós.
- 18.-Forest, I. (1972). Preschool Education. New York: The Mcmillan Co.
- 19.-Fullan, M.; Pomfret, A. (1977). "Research on Curriculum and Instruction Implementation". Review of Educational Reasearch Winter. V.47, N. 1. p.p. 335-397. New York.
- 20.-García, B. (1986). Evaluación de un Programa de Educación Preescolar con Orientación Cognoscitiva. Tesis para optar por el grado de Maestría en Psicología Educativa, México: U.N.A.M.
- 21.-García, B.; Pérez, M.; Alvarado, A. (1987) . Fautu de Observación del Niño. Material de evaluación del logro de metas en el niño, utilizado en el proyecto de investigación sobre el Curriculum con Orientación Cognoscitiva. México, U.N.A.M. (Documento de trabajo interno).
- 22.-Giaquinta, J. (1973). "The Process of Organizational Change in Schools". En: Fred Keplinger Ed. New York University. p.p. 178-202.
- 23.-Glaser, R.; Peregrino, J. (1978-79), Cognitive Process Analysis of Aptitude: The nature of inductive reasoning tasks, University of Pittsburgh: Learning Research and Development Center. Bulletin of Psychologie 32 p.p. 603-615.
- 24.-Guinsburg, H.; Oppen, S. (1981). Piaget y la Teoría del Desarrollo Intelectual. Madrid: Prentice\Hall Internacional.

- 25.-Homan, M.; Banet, B.; Weikart, D. (1984). Niños Pequeños en Acción, Manual para Educadoras. México: Trillas. Edición en inglés Young Children in Action. Ypsilanti: The High\Scope Press. 1979.
- 26.-Hall, G.; Loucks, S. (1975). "Levels of Use of the Innovation: a Framework for Analyzing Innovation Adaptation". Journal of Teacher Education. Vol.XXVI, Spring, No. 1.
- 27.-Hall, G.; Loucks, S. (1977). "A Developmental Model for Determining Whether the Treatment is Actually Implemented". American Education Research Journal,14 (3), p.p. 263-276.
- 28.-Hall, G.; Loucks, S. (1978). "Teachers Concerns as a Basis for Facilitating and Personalizing Staff Development". Austin Texas: Research and Development Center for Teacher Education. Teacher College Record, Sept. Vol.80, No. 1.
- 29.-Hall, G.; Loucks, (1981). "Program Definition and Adaptation: Implication for Inservice". Journal of Research and Development in Education. Vol.14, No. 2.
- 30.-Hodges, W., et. al (1980). Follow Through: Forces for Change in the Primary School. Ypsilanti: The High\Scope Press.
- 31.-Kamii, C. (1981). La Autonomía Como Meta de la Educación. Programa Nacional de Estimulación Temprana. México: UNICEF.
- 32.-Kamii, C.; De Vries, R. (1980). Group Games in Early Education: Implication of Piaget's Theory. Washington D. C.: National Association for Education of Young Children.
- 34.-Kamii, C.; De Vries, R. (1973). Piaget for Early Education, Urban Education Research Program. College for Education University of Illinois, Chicago.
- 35.-Kaufman, R. (1973). Planificación de Sistemas Educativos. México: Trillas.
- 36.-Lalli, R. (1979). An Introduction to the Cognitively Oriented Curriculum for the Elementary Grades. High\Scope: Elementary Education Series N. 1, Ypsilanti: The High\Scope Press.

- 37.-Latapi, P. (1971-1972). En: Mitos y Verdades de la Educación en México. México: Centro de Estudios Educativos, A. C. 1971-1972. Artículos Publicados en Excélsior: a) "Tres Reformas Educativas Distintas", 5-XII-1970; b) "Compromiso del Cambio Educativo": Excélsior, 19-XII-1970; c) "Continuidad o Innovación Educativa". Excélsior, 2-I-1971.
- 38.-Latapi, P. (1985). Política Educativa y Valores Nacionales. México, Nueva Imagen.
- 39.-Latapi, P. (1980). El Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa en Ciencia y Desarrollo, enero-febrero No. 3, p.p. 61-66 México: CONACYT.
- 40.-Leinhaedt, G. (1977). "Evaluating and Adaptative Education Program. Implementation to Replication". Instructional Science 6, p.p. 223-257 Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Co.
- 41.-Leinhardt, G. (1978). "Applying a Classroom Process Model to Instruction Evaluation". Curriculum Inquiry 8:2. By the Ontario Institute for Studies Education: John Wiley and Sons, Inc.
- 42.-Leithwood, K. (1979) "What is Appropriate Curriculum Research ? ". An Invitational Address to the Fourth Annual Conference on the Application of Curriculum Research. The University of Manitoba.
- 43.-Leithwood, K.; Montgomery, D. (1980). "Evaluating Program Implementation". Evaluation Review. Vol.4 No. 2, April p.p. 193-214. Sage Publications, Inc.
- 44.-Leithwood, K. (1981) "Managing Implementation of Curriculum Innovation". Acknowledge Creation, Difusion, Utilization. Vol. 2, No. 3 March. p.p. 341-360.
- 45.-Leithwood, K. (1981). "The Dimensions of Curriculum Innovation" Journal of Curriculum Studies. 13, (1), p.p. 25-36 (b).
- 46.-Leithwood, K; Montgomery, D. (1982). "A Framework for Planned Educational Change: Application to Assesment of Program Implementation". Educational Evaluation and Policy Analysis. 4, (2) p.p. 157-168.

- 47.-Leithwood, K. (1982). Studies in Curriculum Decision Making. Ed. By Kennet A. Leithwood. Symposium Series\14. Toronto:OISE Press\The Ontario Institute for Studies in Education.
- 48.-Leithwood, K. (1985). "Implementing Core Curriculum". Presented at Core Curriculum in Western Societies: An International Seminar, Enschede The Netherlands, November.
- 49.-Leithwood, K; Robinson, F. (1985). "The Demanding Requirements of Planned Educational Change: A Perspective from OISE's Field Centres". Field Development. Newsletter. Vol.16 No. 1, Sept.
- 50.-Leithwood, K.; Montgomery, D. (1987). Improving Classroom Practice. Using Innovation Profiles. The Ontario Institute for Studies in Education. Toronto. OISE Press.
- 51.-Lopes, L.; Rosario, J. (1982). "La Búsqueda de Respuestas en un Estudio de High\Scope: Cómo cambian las escuelas o cómo se resisten al Cambio" High\Scope Resource, Vol. 1, No. 1.
- 52.-Margulies, N.; Wallace, J. (1985). El Cambio Organizacional, Técnicas y Aplicaciones. México: Trillas.
- 53.-Mc. Laughlin, M.; Marsh, D. (1978) "Staff Development and School Change". Teacher's College Records. Sept. Vol. 80, no. 1.
- 54.-Moreno, M.; Sastre, G. (1985). Descubrimiento y Construcción del Conocimiento. Barcelona: Gedisa. (2a. Edición).
- 55.-Muñoz Izquierdo, C. (1979). El Problema de la Educación en México, Laberinto sin Salida. México: Centro de Estudios Educativos, A. C. Colección Estudios Educativos No. 3.
- 56.-Muñoz Izquierdo, C. (1979). "Prioridades de Investigación Educativa para México. p.p. 69-72. En: Perspectivas de la Educación para América Latina. México: Centro de Estudios Educativos A.C.
- 57.-Ornstein, A. (1982). "Change and Innovation in Curriculum". Journal of Research and Development in Education. Vol. 15, No. 2.

- 58.-Panting, G. (1976). "A Mole Cricket Called Serval: The Early Years of an Education and Community Development Project in the Indies". Ypsilanti: High\Scope Press.
- 59.-Platt, J. (1970). "Hierarchical Growth". Bulletin of the Atomic Scientists. November, 26, (9), 204, p.p. 46-48.
- 60.-Ransom, L. (1978) "Planing by Teachers". High\Scope Elementary Education Series. Number 4, Ypsilanti, Mich: The High\Scope Press.
- 61.-Rogers, E.; Shoemaker. (1971). Communication of Innovations: A Cross-Cultural Approach. New York: The Free Press.
- 62.-Santana, D. (1984). "La Educación Preescolar en México: Evolución de sus Programas". Investigación Documental para obtener el grado de Licenciatura en Educación Preescolar. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- 63.-Shapard, A.; Blake, R. (1978). "Forma de Cambiar la Conducta a Través de un Cambio Cognoscitivo. En: Margules, N.; Antony, R. Desarrollo Organizacional. México: Diana p.p. 293-298.
- 64.-Schweinhart, L.; Weikart, D. (1980). Young Children Grow Up: The Effects of The Perry Preschool. Preschool Programs on Youths Through Age 15. Monographs of the High\Scope Educational Research Foundation No. 7.
- 65.-Schweinhart, L.; Wiekart, D. (1985). "Puede la Educación Preescolar Producir una Diferencia Duradera en el Futuro Educativo del Niño". High\Scope. Proyecto Preescolar Ypsilanti-Perry, Ypsilanti, Michigan.
- 66.-Schwartzman, H. (1983). "The Ethnographic Evaluation of Human Services Programs: Guide Lines and Illustration. Anthropological Quarterly. October V. 56. No. 4.
- 67.-Secretaría de Educación Pública. (1981). "Historia de la Educación Preescolar en México". Ponencia presentada en el IV Foro de Educación Preescolar. Morelia, Mich.
- 68.-Secretaría de Educación Pública. (1984). "Educación Preescolar: Una Realidad del Sistema Educativo Nacional". Ponencia presentada en el IV Foro de Educación Preescolar. Morelia, Mich.

- 69.-Secretaría de Educación Pública. (1985). Ponencia presentada por la Maestra Isabel Fabregat Vicente. Directora de la Dirección General de Educación Preescolar, en el II Congreso Interamericano OMEP, Oaxtepec, Mor.
- 70.-Secretaría de Educación Pública. (1986). Propuesta Curricular de Educación Preescolar. Ponencia presentada en el V Foro de Educación Preescolar en Morelia, Mich.
- 71.-Secretaría de Educación Pública. (1976). Guías Didácticas para Jardines de Niños. México: S.E.P.
- 72.-Secretaría de Educación Pública. (1979). Programa de Educación Preescolar. México: S. E. P.
- 73.- Secretaría de Educación Pública. (1981). Programa de Educación Preescolar, Libros 1, 2 y 3. México: S. E. P.
- 74.-Siegel, I. (1981). "Social Experience in Development of Representational Thought: Distancing Theory". Sigel, Brodzinsky & Golinkoff Eds. New Directions in Piagetian Theory and Practice. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p.p. 203-217.
- 75.-Siegel, I.; Saunder's, R. (1983). "On Becoming a Thinker: An Educational Preschool Program. Educational Testing Service. Princeton, New Jersey, Early Child Development and Care, V.12. p.p. 39-65.
- 76.-Smilansky, S. (1968). The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children. New York: Jhon Wiley & Sons.
- 77.-Silverman, Ch.; Weikart, D. (1972). "Marco Abierto, Evolución de un Concepto en la Educación Preescolar". Ypsilanti: The High\Scope Press.
- 78.- Suárez, D. (1980). La Educación, su Filosofía, su Psicología y su Método. México: Trillas.
- 79.-Tannenbaum, R.; Schimidt, W. (1958). "Cómo Elegir un Estilo de Liderazgo". Traducción de la Harvard Business Review, Marzo-abril.

- 80.-Vielle, J. (1979). "Lineamientos para una Estrategia de Investigación y de Innovación Educacional en el Contexto de la Dependencia". En: Perspectivas de la Educación en América Latina. México: Centro de Estudios Educativos, A. C.
- 81.-Wang, M.; Nojan, M.; Strom, Ch. (1984). "The Utility of Degree of Implementation Measures in Program Implementation and Evaluation Research". Paper accepted for publications in Curriculum Inquiry, in Press.
- 82.-Wang, M.; Ellet, Ch. (1981). "Program Validation: The State of Art". Learning Research and Development Center. University of Pittsburgh, Oct.
- 83.-Wang, M. (1981). "The Use of Degree of Program Implementation Information in The Evaluation and Improvement of Innovative Educational Programs". Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh, Oct.
- 84.- Weikart, D. (1970). "Organizational Scheme for Preschool Curriculum Models". High\Scope Educational Research Foundation. Ypsilanti: The High\Scope Press.
- 85.-Weikart, D.; Hohmann, Ch.; Rhine, W. (1981). "High\Scope Cognitively, Oriented Curriculum Model". En W. Ray Rhine (Editor). Making Schools More Effective. New York: Academic Press, Cap. 6, p.p. 201-247.
- 86.-Weikart, D.; Schweinhart, L.; Bond, J. (1978). The Ypsilanti Perry Preschool Project: Preschool Years & Longitudinal Results Through Fourth Grade. High\Scope Monograph Series, High\Scope, Monograph. No. 3 Ypsilanti: The High\Scope Press.
- 87.-Weikart, D. (s.f.) "Development and Replicating Programs in Education". High\Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti: The High\Scope Press.
- 88.-Weikart, D.; Epstein, A.; Schweinhart, L.; Bond, T. (1978). The Ypsilanti Preschool Curriculum Demonstration Project: Preschool Years & Longitudinal Results. Ypsilanti: The High\Scope Press.

APENDICE N° 1

- FIG. NO. 1 Esquema general del Currículum con Orientación Cognoscitiva.
- FIG. NO. 2 Diagrama del Modelo de Implantación
- FIG. NO. 3 Dimensiones de la Innovación Curricular
- FIG. NO. 4 Perfil de la Innovación
- FIG. NO. 5 Estrategia básica para el control de la aplicación del COC.

FIG. No. 1 ESQUEMA GENERAL DEL CURRÍCULUM CON ORIENTACION COGNOSCITIVA

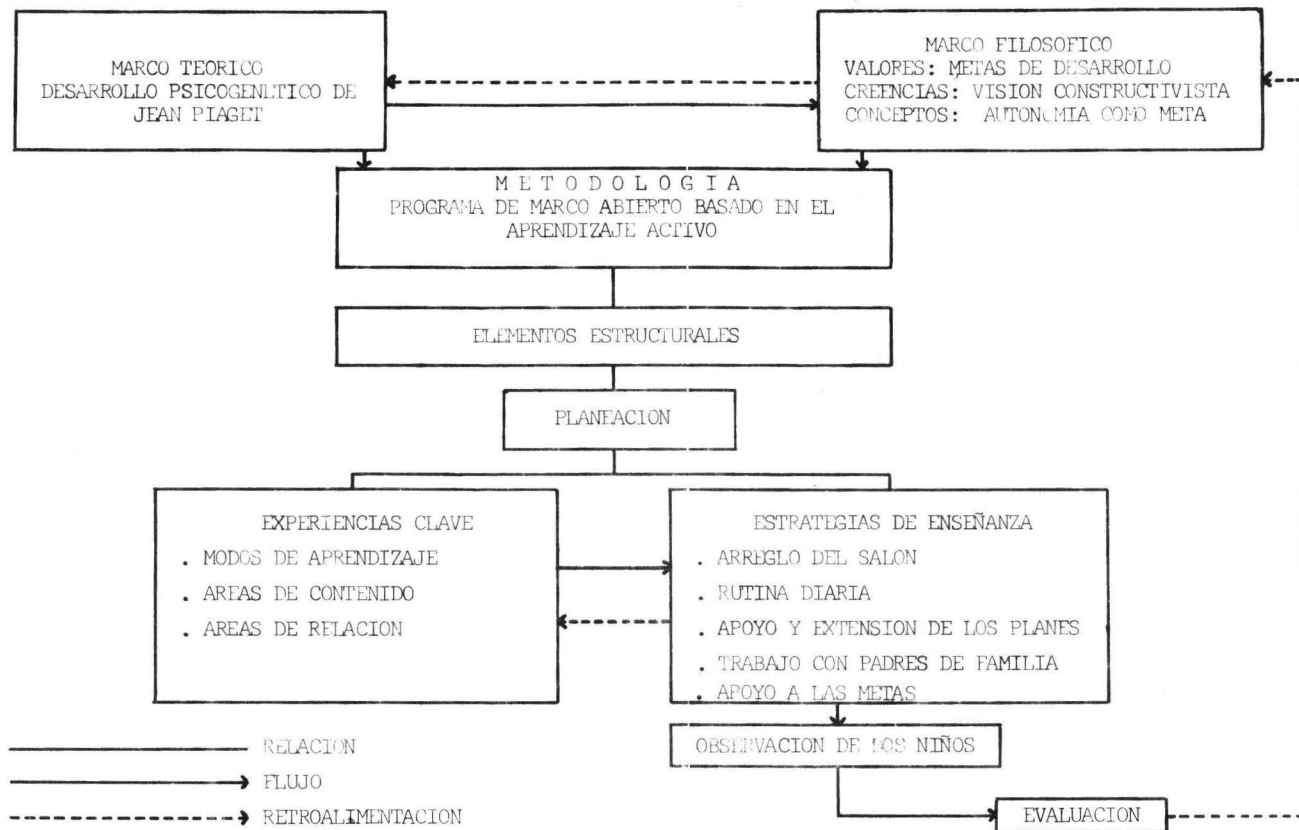


FIG. NO. 2 DIAGRAMA DEL MODELO DE IMPLANTACION

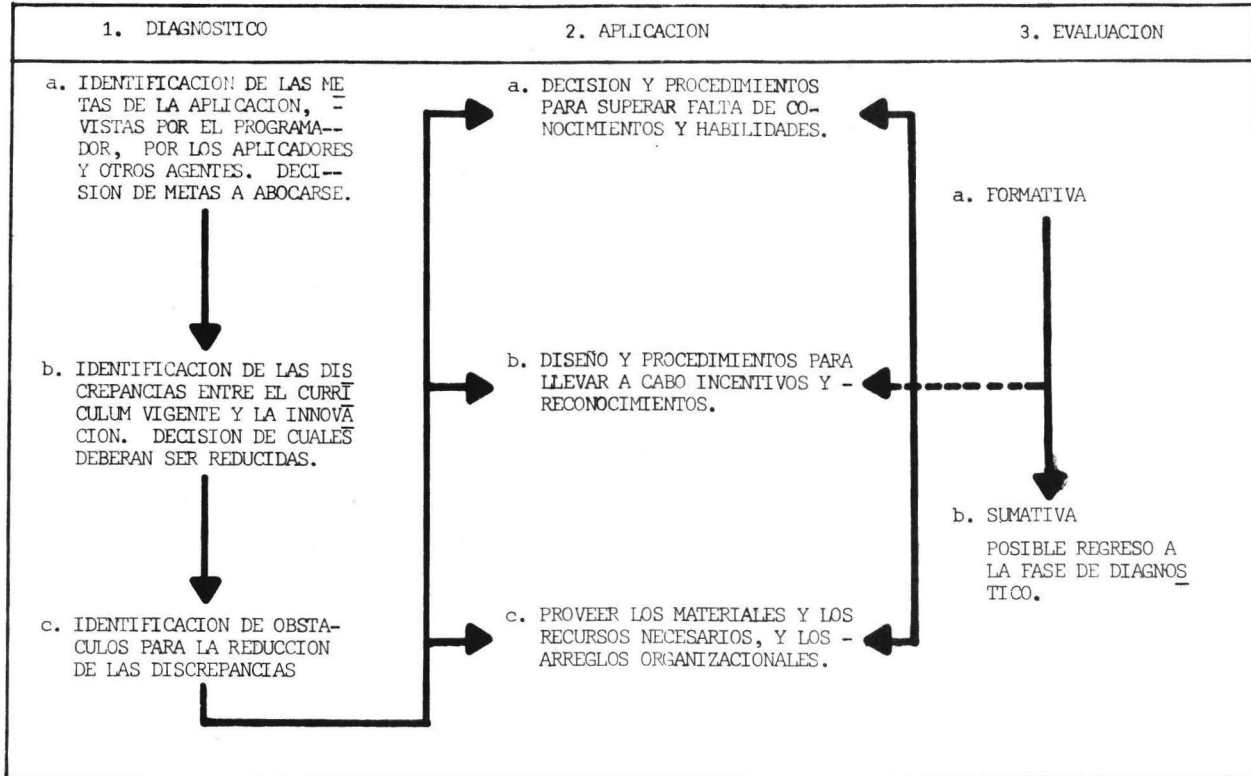


fig. no. 2 MODELO PROPUESTO POR LEITHWOOD (1981) PARA LA IMPLANTACION DE UNA INNOVACION EDUCATIVA

FIG. 4

PERFIL DE LA INNOVACION

	PLANEACION DEL MAESTRO	MANEJO DE LAS METAS DEL PROGRAMA	EXPERIENCIAS CLAVE	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	OBSERVACION DEL NIÑO	EVALUACION DEL NIÑO	AUXILIARES
NIVEL I ESTRUCTURA (COMO)	1. El maestro planea en función del establecimiento de la estructura del programa, y su manejo. (Observación) - Este es el nivel más concreto del programa en el que la planeación se enfoca al caso de la implantación. - Manejo del foco	proponerse una o dos metas como foco de la semana, - en base a las necesidades detectadas para el establecimiento del programa: - Implantación de - las estrategias de enseñanza y normas de funcionamiento:	1. Entrenamiento del maestro en la generación de oportunidades para: a) Aprendizaje Activo. b) Representación. c) Lenguaje. 2. Uso de las áreas de relación en G.P. y Círculo. 3. Manejo de contenidos temático en G.P. y C.	P.M. Establecimiento de la estructura básica del arreglo del salón. (niños pequeños) R.D. Establecimiento de los periodos de la rutina: (niños pequeños) A y Ex. Reconocer y apoyar las elecciones de los niños (Patr. Rob) P. Información sobre el programa. - Apoyo para establecimiento	Observaciones relativas al comportamiento de los niños sobre: - Qué hacen - Cómo lo hacen - Dónde - Con quién - Con qué En relación a las metas.	Interpretación de las observaciones, a partir de las metas. - Intereses - Habilidades - Necesidades - Conocimientos	CAR usado como base las metas del programa y las estrategias de enseñanza: - Formas de planeación: - Semanal (res. cars) - Diario (car) - G.P. (car) - Círculo (car)
NIVEL II FUNCION (PARA QUE)	2. El maestro planea en función del manejo de las experiencias clave. Responde al para qué en este nivel el maestro atiende a la función que tiene la estructura implantada. - Dar oportunidades para una variedad de exp. de apren.	Enfocarse a algunas metas a partir de la información obtenida de la observación del niño, seleccionando las exp. clave apropiadas para apoyarlas.	1. Entrenamiento del maestro para apoyar las experiencias clave, a partir de las preguntas: - Qué hace el niño - En qué exp. está involucrado. 2. El maestro se propone apoyar ciertas experiencias clave durante el día utilizando las elecciones de los niños.	P.M. Introducir materiales a las áreas establecidas, o crear nuevos áreas, en función de las exp. clave. R.D. Refinar el manejo de los periodos de la rutina para el apoyo de las exp. clave. A.P. Hacer preguntas divergentes que apoyen y extiendan el plan del niño, a partir de las experiencias clave. P. Apoyo de experiencias clave en el hogar y escuela.	Observar el comportamiento de los niños, en relación a las experiencias clave: - Qué hizo el niño - En qué experiencias de aprendizaje esta involucrado - Qué apoyos necesita.	Evaluar el comportamiento de los niños en relación a las - Metas y - Experiencias clave: - Intereses - Habilidades - Necesidades - Conocimientos	CAR: - Metas - Exp. clave.
NIVEL III FINALIDAD (POR QUE)	3. El maestro planea en función de criterios de desarrollo. Es el nivel más abstracto, atiende al cómo, atiende a la finalidad de la totalidad de sus acciones: - Promover desarrollo en los niños a partir de sus acciones auto-iniciadas en forma adaptativa por parte del maestro.	Enfocarse en las metas a partir de la información obtenida de la observación del trabajo de los niños, atendiendo al apoyo de procesos de desarrollo.	1. Entrenamiento en el uso de experiencias clave para apoyar procesos de desarrollo, a partir de preguntas tales como: - Qué hace el niño - En qué experiencias esta involucrado. - Qué hipótesis está manejando. - Cómo puedo apoyarlo.	P.M. Introducir materiales o áreas en función de necesidades de desarrollo, usando los criterios de exp. clave. R.D. Utilizar los diferentes periodos de la rutina, como estrategia para apoyar procesos de desarrollo. A.P. Refinamiento de una aproximación clínica hacia el niño, que lo reta cognositivamente. P. Manejo de retos cognositivos en el hogar.	Observación del trabajo de los niños, identificando avances y necesidades - en términos de desarrollo. - Qué hizo el niño - En qué experiencias de aprendizaje de involucro. - Qué hipótesis está manejando. - Retos cognositivo:	Evaluar niveles de desarrollo en los niños, a partir de las hipótesis que están construyendo.	CAR: - Metas - Construcción de conocimiento.

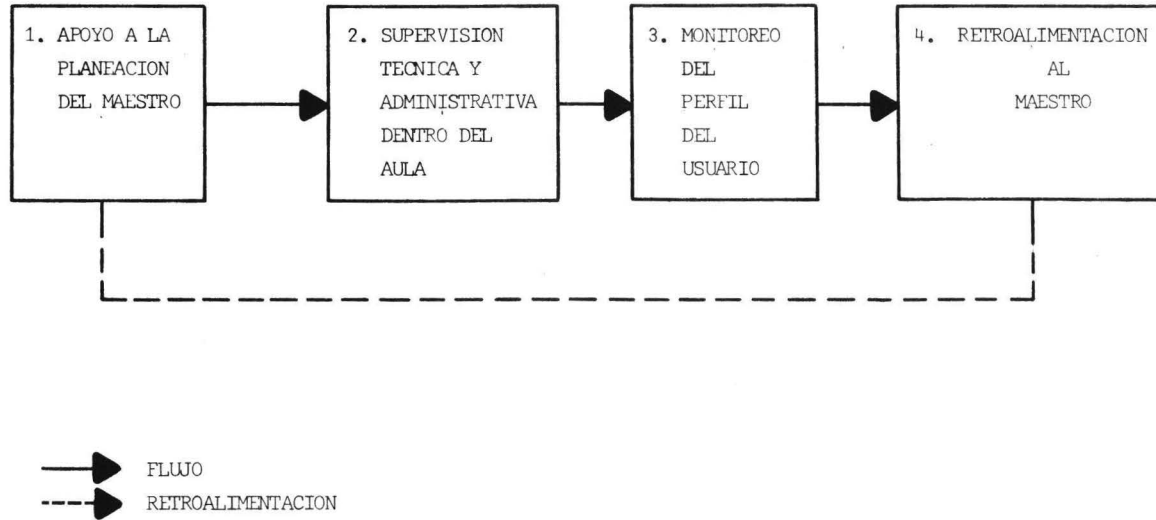
PM= Proporciona Materiales
RD= Rutina diaria
AYEX= Apoyo y Extensión de planes.

P= Padres de familia
CAR= Formato para llevar un seguimiento individual de los logros de los niños

FIG. 5

ESTRATEGIA BASICA PARA EL CONTROL DE LA APLICACION DEL COC.

(ECA)



FORMAS DE APOYO A LA IMPLANTACION

a. D I A G N O S T I C O :

- Formas de análisis de necesidades
- Formas de historias personales de las maestras

b. APOYO A LA APLICACION :

- Forma de plan anual
- Forma de plan semanal y diario
- Forma de planeación de grupo pequeño
- Cuadro de elementos de la planeación
- Formas de seguimiento:
 - o metas
 - o experiencias clave
 - o temas
 - o reglas
- Formas de requisición de materiales
- Formas de registro de metas (ev. formativa)
- Ejemplo de listas de materiales Nivel I del Perfil de la Innovación
- Diagrama del arreglo del salón
- Ejemplo de Rutina Diaria

c. CONTROL ADMINISTRATIVO :

- Lista de actividades de coordinación de la implantación
- Forma de control de la estrategia general de aplicación (F.CA-1)
- Formas de bitácora de junta

d. PADRES DE FAMILIA:

- Plan de trabajo
- Cuestionario satisfacción

ANALISIS DE NECESIDADES

COC

EJEMPLO: ARREGLO DEL SALON

CUADRO No. 1 INSTALACIONES Y MATERIALES

SALA: DIMENSIONES NUMERO DE NIÑOS NUMERO DE ADULTOS	DISTRIBUCION DEL ESPACIO	EQUIPAMIENTO MAT. Y MOBILIARIO	ALMACENAMIENTO Y EXHIBICION	USO DEL ESPACIO
LACTANTES: A,B, C. Dimensión: 8 x 3=24 m2. No. Niños: 16 No. Adultos: 4 (educadora, 3 asistentes).	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar Espacio - Ampliar espacios destinados a juego, act. didácticas. - Mejorar condiciones de luz, ventilación, temperatura. - Organizar y delimitar espacios niños-adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reducir el equipo para fines asistenciales a lo mínimo necesario. - Cambiar la alfombra del gateadero por hule acolchonado. - Aumentar material. 	<ul style="list-style-type: none"> - Almacenar los materiales que no se usan fuera del salón. - Dentro de la sala tener los materiales a la vista y alcance de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Darle un uso preferentemente educativo. - Ambientarlo para que resulte estimulante, visual, física y auditivamente.
MATERNAL A y B. Dimensión: 46 m2. (8.60 x 5.23) No. Niños: 19 (6 (a) y 13 (b)) No. Adultos: 4 (1 educadora) (3 asistentes)	<ul style="list-style-type: none"> - Redistribuir el espacio en áreas bien delimitadas. - Dejar espacios libres dentro de cada área para el trabajo de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuar el mobiliario a las necesidades y dimensiones de los niños. - Incrementar los materiales para fines didácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poner los materiales didácticos a la vista y alcance de los niños. - Los materiales asistenciales estaban fuera del alcance de los niños. 	
MATERNAL C y PREESC. A. Dimensión: 28 m2. (5.40 x 5.23) No. Niños: 23 (10 (M) y 13 (P)) No. Adultos: 3 (1 educadora) (2 asistentes)	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar el espacio de trabajo. - Redistribuir el espacio actual para permitir movilidad y trabajo de los niños. - Ampliar la sup. de cada área e instaurar áreas comunes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuar el mobiliario a las necesidades y dimensiones de los niños. - Incrementar los materiales para fines didácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tener los materiales a la vista y alcance de los niños. - Etiquetar los materiales. - Ponerlos en recipientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Una vez reestructuradas las áreas, utilizarlas para el manejo del COC. - Permitir que los niños tengan movilidad y usen el espacio y material.

CARACTERISTICA	DIMENSIONES	NECESIDADES PERCIBIDAS	4	5	7
APREGIO DEL SALON	a) DISTRIBUCION DEL ESPACIO,	1.- RECONSIDERAR ESPACIO PARA CADA AREA 2.- ESTABLECER ESPACIO PARA EXHIBIR Y GUARDAR TRABAJOS 3.- ESTABLECER ESPACIO PARA PERTENENCIAS PERSONALES			
	b) EQUIPAMIENTO DE LAS AREAS	4.- MATERIALES REALES 5.- MATERIALES PARA SIMULAR 6.- MATERIALES QUE PUEDAN EXPLORARSE ACTIVAMENTE 7.- MATERIALES QUE PUEDAN MANIPULARSE, TRANSFORMARSE Y COMBINARSE 8.- MATERIALES PARA LLENAR Y VACIAR 9.- MATERIALES PARA MODELAR 10.- ACCESORIOS Y MATERIALES PARA EL DESEMPEÑO DE ROLES 11.- CONJUNTOS DE MATERIALES IDENTICOS 12.- CONJUNTOS DE MATERIALES SIMILARES 13.- MATERIALES QUE PUEDAN CLASIFICARSE EN DIVERSAS FORMAS 14.- CONJUNTOS DE OBJETOS QUE SE PUEDAN CONTAR 15.- MATERIALES QUE SE PUEDAN SEPARAR Y ACOPLAR 16.- MATERIALES CON FORMAS DEFINIDAS 17.- MATERIALES QUE PUEDAN USARSE PARA SEÑALAR EL PRINCIPIO Y FIN DE UN PERIODO DE TIEMPO. 18.- MATERIALES QUE TENGAN MOVIMIENTO, QUE PUEDAN SER MOVIDOS 19.- DIAGRAMAS QUE DESCRIBAN EL ORDEN DE LOS SUCEOS 20.- COSAS VIVIENTES QUE CAMBIEN CON EL TIEMPO 21.- MATERIALES CON USOS ESPECIFICOS 22.- HERRAMIENTAS Y EQUIPO 23.- MATERIALES PARA CONSTRUIR 24.- MATERIALES QUE SE PUEDAN SERIAR 25.- CONJUNTOS ORDENADOS DE MATERIALES CON LOS QUE SE PUEDA HACER CORRESPONDENCIA DE 1 a 1 26.- MATERIALES A LOS QUE SE LES PUEDA DAR FORMA 27.- RELJES Y CALENDARIOS IMPROVISADOS			
	c) ALMACENAMIENTO Y EXHIBICION	28.- ACCOMODAR MATERIALES HACIENDO OBIVAS LAS DIFERENCIAS DE TAMAÑOS, QUE SE PUEDAN HACER CATEGORIAS.			

CUADRO DE HISTORIAS PERSONALES DE LAS MAESTRAS
COC

GRUPO	MAESTRA	EXP COC.	GRADO DE APLICACION	GRADO DE CAPACITACION	EVALUAC. CONCEPT	EVALUAC. CONOC.	NIVEL DE COMPRENSION	AÑOS DE EXP. DOCENTE	GRADO DE INTERES
3°*									
3°*									
1°									
1°									
2°									
3°									
Coord. Tec.									
Coord. Adm.									
Música									

EXPLICACION DEL CUADRO No. 1

GRUPO: 3° niños de 4 a 5 años
 1° niños de 3.6 a 4 años
 1° niños de 3 a 4 años

* Maestra con su mismo grupo del año anterior.

CENTRO DE EDUCACION MATERNAL Y PREESCOLAR YUPI
"La autonomía como meta en la Educación"

HOJA DE PLANEACION SEMANAL

TEMA: _____

MAESTRO: _____

SEMANA: _____

F O C O	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	OBSERVACIONES DE LA SEMANA	EVALUACION DE LA OBSERVACION

NOTAS: _____

JARDIN DE NIÑOS "ANTON S.MAKARENKO"

HOJA DE PLAN DIARIO

GRUPO

EQUIPO

124

FOCO:

HORARIO	PERIODO	E S T R A T E G I A S	OBSERVACION	EVALUACION

GRUPO PEQUEÑO

AREA: _____

FECHA: _____

EXPERIENCIA CLAVE O META DEL PROGRAMA _____

ACTIVIDADES

DESARROLLO
DE LA
ACTIVIDAD

MATERIALES

OBSERVACIONES

PLAN SEMANAL

FECHA _____

CUADRO DE ELEMENTOS DE LA PLANEACION

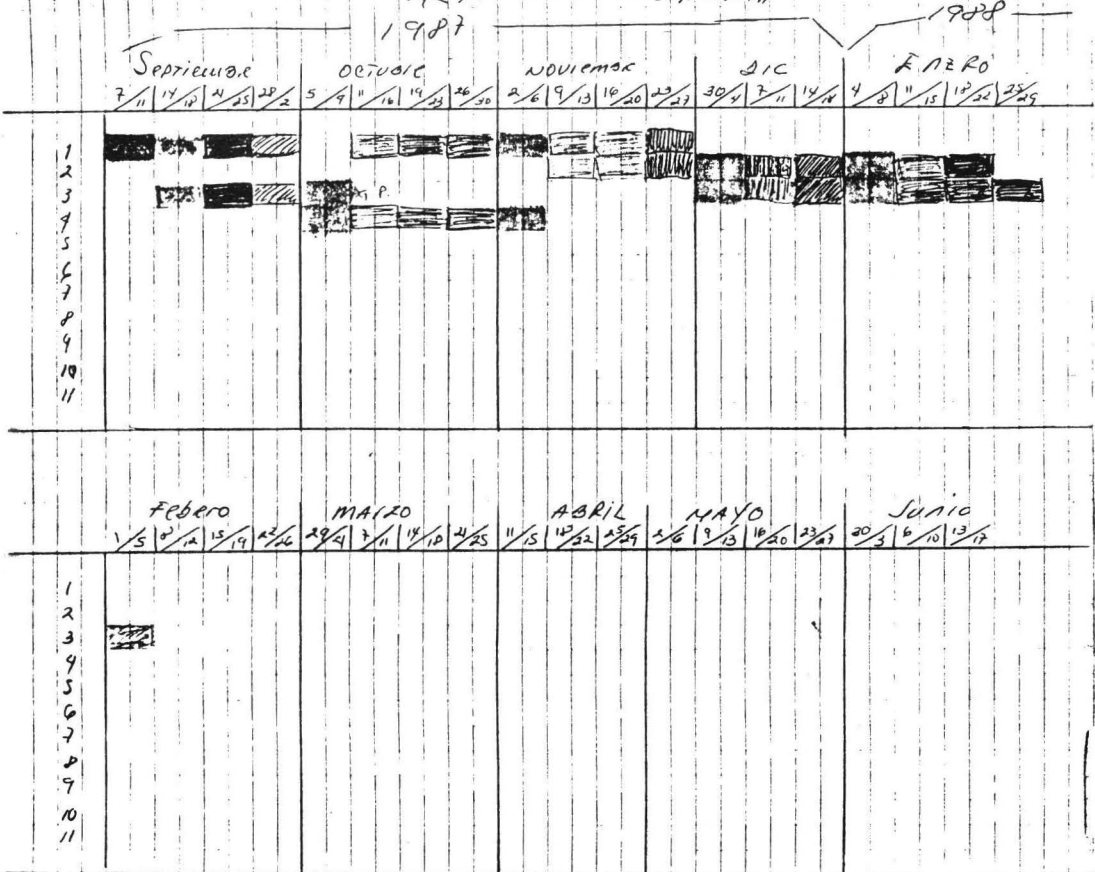
META _____

MAESTRA _____

GRUPO _____

FOCO	ESTRATEGIAS	OBSERVACIONES	EVALUACION
<p>Incluye: Metas del Programa Experiencias Clave.</p> <p>Necesidades específicas de los niños, del maestro (reblas, eventos escolares, curiosidad por saber sobre algo en particular).</p> <p>Selección de experiencias en base a la observación del niño o a las necesidades del Jardín. (Día del Niño, 10 de Mayo).</p> <p>Aspectos que preocupan al maestro.</p> <p>Proyectos.</p> <p>¿Qué pretendo?</p>	<ol style="list-style-type: none"> Arreglo del Salón (materiales, cambios del mobiliario, áreas nuevas, etc). Rutina Diaria. Como voy a utilizar los períodos de la rutina diaria para apoyar el foco de planeación. Apoyar y extender. En función del foco de planeación. Padres de Familia. Como utilizarlos como apoyo al foco de planeación. Apoyo a la meta. Que voy a hacer para centrarme en la meta. <p>¿Cómo voy a lograrlo?</p>	<p>1.- PROGRAMA</p> <ul style="list-style-type: none"> Efecto de las estrategias en los niños. Que tanto mis estrategias me sirvieron para apoyar mi foco. (impacto de la actividad y materiales en los niños). <p>2.- NIÑOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> Comportamiento de los niños en relación al foco <ol style="list-style-type: none"> Individual Grupal. <ul style="list-style-type: none"> Observar objetivamente todo lo que pasa. Describir lo que el niño dice y hace. <p>Preguntas que orientan la observación del maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué quiero observar? ¿A quién quiero observar? ¿Qué aspectos quiero observar? ¿Cuál es el propósito de mi observación? ¿Cuál es el sistema que voy a utilizar? <p>¿Logré lo que me propuse?</p>	<p>a)</p> <ul style="list-style-type: none"> Efectividad de las estrategias para apoyar el foco. (que me dice, porque sucedió lo que paso). Efectividad de las estrategias en relación a los niños: <p>b) Adecuación de las actividades y material. (que información sobre los niños, me proporciona lo que sucedió).</p> <ul style="list-style-type: none"> Lograr ciertos conceptos que integren lo que sucedió.

METAS DEL PROGRAMA



MAESTRA: *Suarez*
 GRUPO: *Jº D*

		1987				Exp. Chase				1988										
		Septembre		Octobre		Novembre		Decembre		Enero										
		3/1	2/15	2/15	2/15	5/9	11/10	11/10	24/10	2/10	9/10	16/10	29/10	30/11	7/11	14/11	7/10	14/10	14/10	25/10
A. J. J. J. J. J. J.	1																			
	2																			
	3																			
	4																			
	5																			
	6																			
	7																			
H. J. J. J. J.	1																			
	2																			
	3																			
	4																			
	5																			
L. J. J. J. J. J. J.	1																			
	2																			
	3																			
	4																			
	5																			
	6																			
	7																			
S. J. J. J. J.	1																			
	2																			
	3																			
	4																			
	5																			
	6																			
D. J. J. J. J.	1																			
	2																			
	3																			
T. J. J. J. J. J. J.	1																			
	2																			
	3																			
	4																			
	5																			
	6																			
	7																			
	8																			
	9																			

MAILING: OLENA
GROUP: 30 A

LISTA DE REGLAS
DENTRO DEL SALON DE CLASES
EN CADA PERIODO DE LA RUTINA.

PLANEACION:

- Atender a sus compañeros mientras que planean.
- No sobrepoblar las áreas de trabajo.

TRABAJO:

- No trabajar más de dos veces seguidas en una área.
- No elevar el volúmen de voz para no interrumpir a los compañeros.
- Si terminan su plan inicial y desean comenzar otro en esa misma área o en otra, deben avisarme y mostrar su trabajo terminado.
- Cuando se apaga la luz se quedan inmóviles, así doy algún aviso.
- No tomar materiales de otras áreas, a menos que sea requerido para el trabajo que realizan.

LIMPIEZA:

- Colgar su símbolo en el perchero, si quieren colgar el de algún compañero preguntarle a éste antes.
- Si terminan rápido su limpieza, ayudar a sus compañeros.
- Las jergas húmedas, colgarlas en el tubo de las regaderas.
- Guardar sus trabajos ya sea en su carpeta, colgarlo en la pared, en su bolsa del perchero, en muebles designados para esto y si son con pintura, en el tendedero.

RECUERDO:

- Atender a sus compañeros mientras recuerdan.
- Elegir a un compañero para que le cuestione acerca de su trabajo.
- Si es el caso, **mostrar** su trabajo terminado.

REGREC:

- No realizar juegos bruscos.
- Tener precaución con los demás niños.
- Procurar no pisar áreas verdes.

GRUPO PEQUEÑO:

- No tomar los materiales sin que se les haya dado las indicaciones previas.
- No interrumpir a ninguno de los otros grupos.
- Realizar la limpieza: guardar materiales, subir las sillas a las mesas, si es necesario barrer, ayudar a los otros compañeros, etc.
- Realizar las actividades con orden.

•

CIRCULO:

- Participar activamente para hacer comentarios, levantar la mano para pedir la palabra.
- Dar sugerencias de acuerdo al tema que se trate.
- Atender a la conversación.

OTRAS REGLAS:

- Si no se respeta alguna de las reglas, el niño se sentárá en un tapete de pensar.
- No correr ni jugar dentro del salón.

001 - RM

CURRICULUM CON ORIENTACION COGNOSCITIVA

REQUISICION DE MATERIALES

MAESTRA: _____

FECHA: _____

GRUPO: _____

FIRMA MAESTRA: _____

NO.	OBJETO REQUERIDO	UNIDAD	CANTIDAD	MATERIAL	TAMAÑO	COLOR	OTROS: MARCA LUG. DE ADQ.	COSTO
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								

ACLARACIONES: _____

RECIBI: _____

FECHA: _____

CENTRO DE EDUCACION MATERNAL Y PREESCOLAR YUPI
"La autonomía como meta en la Educación"

CAR

FORMATO DE EVALUACION DE LAS METAS DEL PROGRAMA

NOMBRE DEL NIÑO: _____ CICLO ESCOLAR: _____ MAESTRO: _____

EJEMPLO: AREA CONSTRUCCION

LISTA DE MATERIALES PARA MAESTROS DEL COC

NIVEL I

Elaboró: Ana Araceli Alvarado

AREA DE CONSTRUCCION

- Bloques grandes, medianos y pequeños, de madera maciza y/o hueca, elaborados con cajas de empaque de medicinas, regalos, zapatos, leche, cereales, galletas, y otros alimentos; forradas, pintadas y/o decoradas, huacales, y cualquier --- otra clase de empaque de madera u otro material.
- Tubos de cartón, aluminio, plástico, etc. ...
- Botes de cartón, lámina, aluminio, plástico, poliuretano, etc. ...
- Cordel, mecate, cordones de estambre, lana, plástico y --- otras fibras, poleas con gancho, etc. ...
- Fotografías de las construcciones de los niños, de maqueta y anuncios de materiales de construcción, etc. ...

MATERIALES PARA ARMAR Y DESARMAR

- Camiones para desarmar y armar de plástico, madera, etc. ... automóviles y otros medios de locomoción donde las piezas - que lo forman se atornillen encajen y/o ensamblen.
- Mecanos grandes de plástico, madera, metal, etc. ... que se enganchen unos con otros, elaborados por niños y/o educadoras o prefabricados.
- Rieles de madera, plástico y/o metal enganchables, trenes - que ajusten a los rieles y/o proporcionados a éstos.
- Ruedas de madera, plástico y/o metal que ajusten en los vehículos desarmables y/o proporcionados a éstos.
- Tubería de plástico y otros materiales como: coples, miples, codos, tes, tapones, llaves, tuercas, reducciones, etc. ...

MATERIALES PARA CARPINTERIA

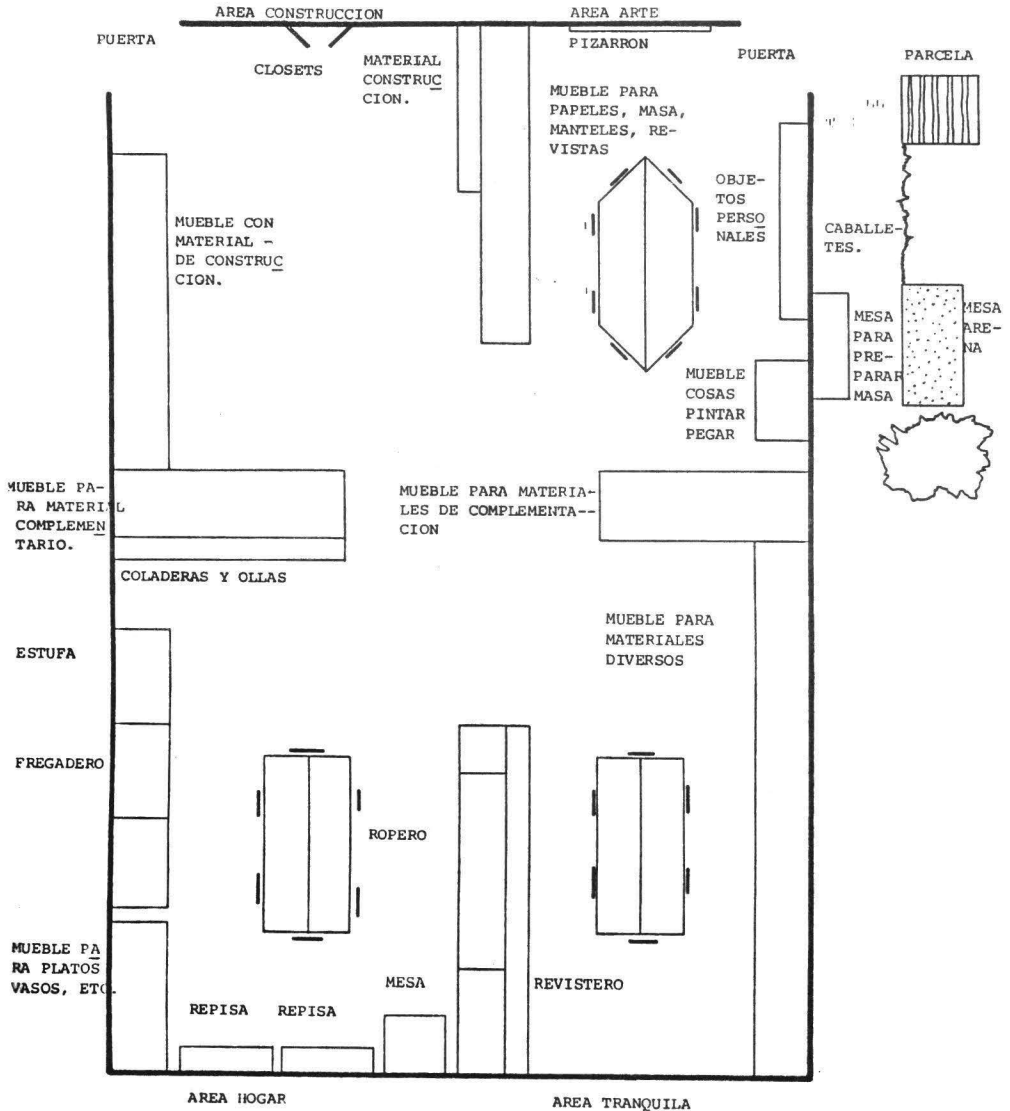
- Bancos de carpintería (mesa resistente al tamaño de los niños) con una o dos prensas o tornillos.
- Martillos, serrotes, clavos, tachuelas, tornillos, tuercas, rondanas, mariposas, corcholatas, pegamentos para madera -- (resistol 850), etc. ...
- Retacería de madera de diferentes anchos, largos, grosores, texturas y formas.

MATERIALES PARA LLENAR Y VACIAR

- Camiones de carga y volteo
- Cajas para guardar y acomodar
- Canastas, tarros, botes, baldes, cajones de madera, etc. ...
- Semillas de frijol y aluvia de diferentes tamaños y colores, maíz blanco, amarillo, azul, pinto, cachuatzintle, palomero, garbanzos, alberjones, etc. ...
- Piedras de diferentes colores, formas, tamaños, texturas y materiales
- Conchas y caracoles de diferentes formas, tamaños y texturas
- Botones, fichas, corcholatas, retacería de plástico, canicas, minirecortes de cartón, poliuretano y madera, etc. ...

DISEÑO DEL SALON

MAESTRA: FREYJA



ACOMODO DE LA MAESTRA FREYJA

EJEMPLO DE RUTINA DIARIA

<u>RUTINA DIARIA</u>	<u>HORARIO</u>	
Círculo	9:00-9:30 hrs.	30 minutos
Planeación	09:30-09:40	10 minutos
Trabajo	09:40-10:20	40 minutos
Limpieza	10:20-10:30	10 minutos
Recuerdo	10:30-10:40	10 minutos
Cantos y juegos	11:00-11:20	20 minutos
Grupo pequeño	11:20-12:00	20 minutos

EJEMPLO: HORARIO COORDINADORA PARA CONTROL DE APLICACION

LUNES Revisión de planes, sacar datos, etc.

MARTES: Entrar a los salones a observar,

MIERCOLES: Modelar, como apoyo a las maestras.

JUEVES Verificar como realizan las estrategias planeadas
de acuerdo al perfil de la innovación.

VIERNES c/15 días reunión con Roberto
 c/15 días leer para mi capacitación

Lunes, miércoles, jueves cada 15 días junta de Planeación Individual con las maestras.

Martes y viernes.- junta de la directora con todas las educadoras. Una junta es administrativa y otra para apoyo al C.O.C., comenzar lecturas, elaboración de material, comentar algún período de la rutina, sus estrategias, etc.

14. F-CA-1

FORMA DE CONTROL DE LA APLICACION

FECHAS: _____

MAESTRO: _____

DE LA INNOVACION

COORDINADOR: _____

1. ELEMENTOS SACADOS DEL PLAN SEMANAL	2. ELEMENTOS OBTENIDOS DE LA SUPERVISION DEL AULA	3. MONITOREO DEL PERFIL DEL USUARIO	4. ELEMENTOS PARA RETROALIMENTAR AL MAESTRO

CENTRO DE EDUCACION MATERNAL Y PREESCOLAR YUPI
"La autonomía como meta de la Educación"

B I T A C O R A

PUNTO A TRATAR	R E S U L T A D O S	ACCIONES QUE GENERA
NOTAS:		

PLAN DE TRABAJO PADRES DE FAMILIA

MAESTRA: MARCE

O C T U B R E

- Visita a casa de Lucia.- Jueves 22
- Junta con la psicóloga de la UNAM.- Viernes 23
- Semana del 26 al 29 de octubre.- Preparativos para la celebración del Día de Muertos.
- Exposición de la Ofrenda de Muertos.- Viernes 20

N O V I E M B R E

- Capacitación para las maestras.- Viernes 06
- Plática del papá de Lucia, arquitecto.- Jueves 05
- Participación activa en ciclo básico por los padres.- Viernes 27

D I C I E M B R E

- Capacitación.- Viernes 04
- Visita a casa de Adriana.- Martes 1º
- Plática de la mamá de Christian.- Viernes 11

E N E R O

- Plática acerca de la experiencia clave, Aprendizaje Activo.-Viernes 15
- Capacitación para las maestras.- Viernes 22
- Plática del papá de Rosa Karina, oficinista.- Viernes 29

F E B R E R O

- Capacitación.- Viernes 19
- Plática acerca de la experiencia clave, lenguaje.- Viernes 29

M A R Z O

- Plática del papá de Martha, técnico en máquina de oficina.- Viernes 11
- Capacitación.- Viernes 18

A B R I L

- Capacitación.- Viernes 15

M A Y O

- Capacitación.- Viernes 27

E J E M P L O
CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA.

ROSA MA. ESPRIU
BENILDE GARCIA

De acuerdo a la información que usted tiene sobre el Curriculum con -
orientación cognoscitiva, solicitamos nos dé su opinión sobre el mismo.

Marque con una X sólo lo que concuerde con su opinión.

1.- Qué calificativos considera usted, que merece este programa:

- | | |
|--------------|----------------------------|
| a) Bueno | a) Me gusta |
| b) Regular | b) me interesa |
| c) excelente | c) Estimula a los niños |
| d) pésimo | d) no estimula a los niños |
| | e) no me gusta |

2.- Considera que la información que se le ha dado acerca del programa ha sido:

- a) Poca b) suficiente c) regular

3.- Ha notado usted cambios en la conducta de su hijo, que piense que pueden ser
atribuidos a su participación en el Curriculum con orientación cognoscitiva.

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____

4.- Cree usted que está colaborando con el desarrollo y aprendizaje de su niño(a)
en casa:

- a) Si b) No c) a veces

5.- De qué manera:

- _____
- _____
- _____

6.-Cuál ha sido la actitud de su hijo(a) hacia el Jardín de Niños:

- a) Asiste con entusiasmo b) asiste obligado
c) no quiere asistir

APENDICE N° 3

ANALISIS DEL PERFIL DE LA INNOVACION

(Ejemplo arreglo del salón)

CUADROS DE ANALISIS DE:

- Misiones, funciones y tareas por nivel
- Forma evaluación del arreglo del salón

CUADRO DE MISIONES, FUNCIONES Y TAREAS ARREGLO DEL SALON DE CLASES

NIVEL I							
MISION: Establecimiento de la estructura básica del arreglo del salón por parte del maestro que permita la aplicación del COC; e instaurar el manejo de los materiales como estrategia semanal para apoyar el foco de planeación.							
FUNCIONES:				FUNCIONES:		FUNCIONES:	
1. Diseño del salón por parte del maestro, siguiendo los principios básicos que sustentan el arreglo del salón de clases.				2. El maestro instaura la estructura básica del salón de clases.		3. El maestro establece el manejo de los materiales, como estrategia semanal para apoyar su foco de planeación.	
1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2		
Diseño de las áreas básicas del salón.	Cuidado de la distribución de las áreas atendiendo a su funcionamiento.	Planear el mobiliario por áreas que brinden oportunidades para el aprendizaje activo, el lenguaje y la representación.	Planear los materiales para cada área, que brinden oportunidades para el aprendizaje activo, el lenguaje y la representación.	El maestro instaura el mobiliario y materiales para cada área, siguiendo su plan previo.	El maestro revisa el arreglo del salón en función de los principios que lo sustentan, una vez que ya está trabajando.		
TAREAS:	TAREAS:	TAREAS:	TAREAS:	TAREAS:	TAREAS:	TAREAS:	
<p>a) 4 áreas básicas de trabajo cuyas dimensiones irán acordes al número de niños y al tipo de actividad.</p> <p>b) Un espacio para que todo el grupo pueda estar sentado en círculo, de preferencia en el centro del salón, desde donde se pueden ver las áreas de trabajo.</p> <p>c) Un espacio para objetos personales de los niños.</p> <p>d) Un espacio o círculo donde la maestra pueda tener sus objetos personales y materiales que no van a usar los niños. Estará fuera del alcance de los niños.</p> <p>e) Espacio para exhibir trabajos de los niños (no abra la pared para los bidimensionales y sobre los anaqueles para los tridimensionales). Contemplando parte de este espacio para trabajos en proceso.</p> <p>f) Estantes bajos: (0.75 cm.) para almacenar y exhibir los materiales que sirven también para verticales y de limitar las áreas.</p> <p>g) Tableros de planeación en c/área con el nombre de la misma, y tantas clavijas como niños puedan trabajar en cada una.</p>	<p>a) Construcción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ubicarla donde no haya pego para otros espacios, para impedir que se destruyan las construcciones de los niños. - Contigua al área de hogar y lo más alejado posible de la tranquila. <p>b) Hogar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ubicarla contigua a la de construcción, ya que entre ambas se dan interrelaciones del juego de roles y juego simbólico. - Delimitar espacio para cocina, sala, dormitorio con lugar para colgar la ropa, espejo, tocador, res, comedor. <p>c) Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ubicarla lo más cercano posible a una toma de agua o recipiente donde puedan enjuagarse pinceles, trapos, etc. - Localizarla donde el piso sea de fácil limpieza. <p>d) Tranquila:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ubicarla lo más separada posible de las áreas de hogar y construcción. Puede ser útil, utilizar un anaquel más largo para impedir la más. 	<p>a) Construcción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anaqueles que delimiten el área y permitan que los materiales estén a la vista y al alcance de los niños. - No introducir mesas ni sillas, dejar libre el área de trabajo incluyendo el espacio a donde pueda extenderse. - Espacio para exhibir trabajos, pegar un diseño que va a reproducir y/o dejar un trabajo inconcluso. <p>b) Hogar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espacio para pegar un plan de trabajo a seguir. - Muebles de casa al tamaño de los niños, para simular: estufa, frigidero, mesa, sillas, anaqueles para colgar ropa, y cosas de tocador. <p>c) Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anaqueles que delimiten el área y permitan que los materiales estén a la vista y alcance de los niños. Tener para trabajar: mesas, sillas, caballetes, para papel y/o plástico pegado sobre la pared para protegerla. - Espacio para exhibir materiales bidimensionales, tridimensionales terminados y/o inconclusos; y para pegar un plan a seguir. <p>d) Tranquila:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anaqueles que delimiten el área y le den cierta privacidad a los niños que trabajan en ella, alfombrado o dotada con tapetes individuales. 	<p>a) Construcción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bloques, tantas formas, tamaños y texturas como sea posible. - Materiales para armar y desarmar: de plástico, madera, metal, etc. - Materiales para llenado y vaciado: recipientes, canastos, camiones de volteo, cajas con divisiones, cartones de empaque de huevo, etc. - Materiales para simulación o juego simbólico: diversos animales, diferentes vehículos, muñequitos de distintos materiales, equipo y/o oneras de la casa, escuela, castillo, granja, zoológico, etc. <p>b) Hogar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materiales para juego simbólico: platos, sillas, piedrecitas, botones, rotulador de plástico y papel de colores, etc. (que sirvan para "preparar comida"), enseres del hogar. - Para juego de roles: (equipo de doctor, bombero, etc. que contenga elementos característicos de c/u: ropa, zapatos, casco, estetoscopio, impermeable, etc.) - Para relacionar: muñecos de diferentes tamaños y materiales para vestir, bañar y los implementos necesarios para cada tarea. <p>c) Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para la elaboración de representaciones tridimensionales (reuso desechable, etc.) - Para la elaboración de representaciones gráfico-plásticas (técnicas diferentes). - Papeles de diferentes dimensiones <p>d) Tranquila:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que estimulen la conversación y la expresión de sentimientos (títeres, muñecos de peluche, máscaras, etc.) - Que estimulen la narración (libros de estampas, cuentos, álbumes de fotos, postales, ilustraciones, etc.) - Que estimulen la lectura: (revistas periódicas, catálogos, panfletos de publicidad, mostrarios, etc.) - Que puedan transformarse y combinarse: (mecanos, superficies, cuentas para ensartar, limpiapipas, etc.) - Que puedan relacionarse: (colores, formas, temas, conceptos, tamaños, tiempo, espacio, número, cantidad, etc.) - Que estimulen la audición: (tocadiscos, grabadora, radio, xilófonos, etc.) - Que estimulen la expresión escrita: (impresión, máquina de escribir, sellos, etc.) 	<p>a. El maestro instaura las áreas básicas (una por una, o todas) de acuerdo a su plan, definiendo claramente los límites de las áreas.</p> <p>b. El maestro distribuye junto con los niños los materiales disponibles de las áreas según su uso y en los anaqueles correspondientes.</p> <p>c. El maestro instaura los espacios para el desarrollo de los grupos pequeños: mesas y sillas para el número de niños que forman el grupo pequeño.</p> <p>d. El maestro instaura el espacio para el círculo que podrá usarse también para planeación y recuerdo, lugar que permita reunir a todo el grupo y donde estén visibles todas las áreas.</p> <p>e. El maestro identifica con etiquetas acordes al nivel de representación de los niños, los materiales tanto en el espacio que ocupa en el mueble.</p> <p>f. El maestro identifica con un cartel alusivo, e instala los tableros de planeación identificados y dotados con clavijas, (tantos como niños pueda albergar).</p> <p>g. El maestro habilita espacios para exhibir materiales que no se van a usar todavía (fuera del alcance de los niños).</p> <p>h. El maestro habilitará un espacio donde guardará sus objetos personales y los materiales que no se van a usar todavía, pero que ya se tienen en existencia, fuera del alcance de los niños.</p> <p>i. El maestro habilitará un lugar para objetos personales de los niños (con distintivo cada uno, por lo que se necesitan dos juegos iguales).</p> <p>j. El maestro instaura un espacio para ejercitar la coordinación motriz gruesa.</p>	<p>a. Las dimensiones de las áreas están de acuerdo al número de niños al tipo de trabajo que desarrollan; las áreas que cuentan con mayor espacio, son las de construcción y hogar.</p> <p>b. En cada área hay espacio suficiente para que los niños, puedan moverse y trabajar libremente, sin mesas que obstaculicen la representación específicamente en el área de construcción.</p> <p>c. Los espacios en cada área tienen como mínimo: Construcción 1.5 M2 X niño, Hogar 1.5 M2 X niño, Arte 1 M2 X niño, Tranquila 0.5 M2 X niño.</p> <p>d. La distribución de las áreas permite el trabajo independiente, en parejas, en pequeños y grandes grupos.</p> <p>e. El maestro hace cambios en su salón cuando hay proyectos especiales, como ampliar una área, introducir otra, agregar materiales nuevos, etc.</p> <p>f. Los materiales dentro de cada área, están organizados en base a criterios de clasificación, seriación y la edad de los niños.</p> <p>g. Existen materiales suficientes al número de niños dentro de cada área, para el aprendizaje activo, lenguaje y representación.</p> <p>h. Los tableros de planeación sólo tienen las clavijas del número de niños que puedan trabajar en cada área.</p> <p>i. Los espacios de exhibición son utilizados por los niños</p> <p>j. Los materiales que se encuentran en las áreas, obedecen al interés y nivel del grupo</p> <p>k. Los espacios para objetos personales de los niños, son suficientes para todo el grupo y con capacidad para guardarlos.</p> <p>l. El lugar para ejercitar músculos gruesos, permite a los niños correr, brincar, trepar, etc.</p>	<p>a. Una vez planteado su foco de planeación para la semana, el maestro revisa cada una de las áreas, para cerciorarse de que haya materiales para apoyarlo.</p> <p>b. El maestro incluye en su plan la introducción y/o la exclusión de materiales para apoyar el foco de planeación.</p> <p>c. Decide cómo va a obtener los materiales solicitados (padres de familia, otros maestros, dirección, manufactura, etc.)</p> <p>d. Incluye en las áreas los materiales planeados, comunicándoselo a los niños y etiquetándolos adecuadamente de acuerdo al nivel del grupo.</p>	

MISION:

Incluir en cada una de las áreas básicas, materiales para cada una de las experiencias clave: y creación de nuevas áreas con el mismo fin.

FUNCIONES:

1. Revisión del arreglo del salón en base a las especies clave.

FUNCIONES:

2. Arreglo de su salón, en base a su plan para apoyar experiencias clave.

3. Cada semana planea la inclusión de nuevos materiales, como estrategia para apoyar su foco de planeación

1.1 Ampliar o reducir las áreas de trabajo en función del número de niños, edad, y manejo de experiencias clave.

1.2 Planear la inclusión de materiales y mobiliario en cada área, que brinden oportunidades para el apoyo de las experiencias clave.

TAREAS:

- El maestro revisa c/u de las áreas, reconsiderando los espacios, en función del número de niños y el tipo de trabajo.
- Planea el establecimiento de las mismas, siguiendo los principios que sustentan el arreglo del salón.
- Diseña nuevas áreas que proporcionen oportunidades para apoyar las áreas de relaciones, agua y arena, música y movimiento, etc.

TAREAS:

- Aprendizaje activo, lenguaje y representación, en base a las listas de materiales, nivel II
- Clasificación: colores, formas, texturas, tamaños, géneros, clases, categorías, con juntas de cosas idénticas y similares.
- Seriación: secuencia de tamaños, texturas, grosores, colores, largos, altos, superficies, series para aparear, ensartar y ensamblar unas con otras, etc.
- Número: cosas para contar y aparear en relación 1 a 1, cosas para medir y pesar.
- Tiempo: Cosas para medir el tiempo, los acontecimientos, los períodos del día, etc.
- Materiales con movimiento para diferentes velocidades.
- Cosas vivientes que cambian con el tiempo.
- Espacio: materiales que permitan transformarse, materiales para hacer representaciones tridimensionales.
- Materiales que permitan la exploración de posiciones, direcciones y distancias.

TAREAS:

- Instaura las áreas, incluyendo algunos materiales (1 ó 2 para cada rubro de experiencias clave, general).
- Etiqueta de acuerdo al nivel de representación de sus niños
- Elabora distintivos.
- Organiza su salón siguiendo criterios de clasificación y seriación.
- Instaura tableros de planeación con el número adecuado de clavijas y su identificación.

TAREAS:

- Según las experiencias clave que vaya a manejar en la semana, revisa sus áreas para detectar sus necesidades de materiales.
- Consulta las listas de materiales, nivel II y pone en su plan los materiales que incluirá.
- Define los mecanismos para obtener los materiales (niños, otros maestros, manufactura, adquisición, etc.)
- Incluye los materiales especificados en su plan semanal comunicándolo a los niños y etiquetándolos.

CUADRO DE MISIONES, FUNCIONES Y TAREAS ARREGLO DEL SALON DE CLASES

NIVEL III					
MISION: - Introducir materiales y/o áreas como estrategia para apoyar procesos de desarrollo de los niños.					
FUNCION:				FUNCION:	FUNCION:
1. Revisar el arreglo del salón en base a los procesos de desarrollo de los niños con los que va a trabajar.				2. Instaurar el arreglo del salón de clases en base a su plan, para apoyar procesos de desarrollo en sus niños.	3. Cada semana incluye materiales que apoyen a los niños en las hipótesis que están construyendo y los retan cognoscitivamente.
FUNCION:	FUNCION	FUNCION	FUNCION		
1.1 Establecer la estructura siguiendo los principios básicos del arreglo del salón y funcionamiento, para apoyar el desarrollo de los niños.	1.2 Revisa y rediseña el espacio para el desarrollo físico, cuidando que haya materiales que permitan la experimentación.	1.3 Revisa y rediseña las áreas cuidando la existencia de materiales para experiencias socio-afectivas.	1.4 Revisa y rediseña las áreas cuidando la existencia de materiales que permitan una serie de experiencias cognitivas a los niños.		
TAREAS:	TAREAS:	TAREAS:	TAREAS:	TAREAS:	TAREAS:
<ul style="list-style-type: none"> a. Organización siguiendo criterios de clasificación y seriación. b. Espacios suficientes para el tipo de trabajo y número de niños. c. Diseña nuevas áreas que proporcionen oportunidades para apoyar las áreas de relación; ciencias, agua y arena, música y movimiento, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Materiales para la ejercitación sensoriomotriz gruesa: (saltar, trepar, correr, brincar mecerse, etc.) b. Materiales para la ejercitación sensoriomotriz fina: (ensartar, insertar, prender, cortar, rasgar, ensamblar, amarrar, meter, sacar, armar, etc.) c. Materiales para el conocimiento físico: (explorar, con todos los sentidos, transformar manipular, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> a. Materiales gráficos que estimulen a la discusión, a la secuenciación, la investigación, etc. b. Materiales que estimulen el juego de roles y el juego socio-dramático, confrontando al niño con cuestionamiento social y cultural. c. Materiales que estimulen la expresión de sentimientos e ideas: audiovisuales, títeres, grupos de figuras, familias de animales, de humanos, servidores públicos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Incluye materiales que apoyen las áreas de relación (lista de materiales III). b. Diseña materiales que apoyen aspectos específicos del desarrollo cognoscitivo; juegos o materiales que sirvan al niño en el enriquecimiento de las hipótesis que están manejando en el proceso de construcción de las operaciones concretas y el razonamiento hipotético (lenguaje verbal y escrito, número, relaciones temporo-espaciales). 	<ul style="list-style-type: none"> a. Instaura las áreas, incluyendo algunos materiales (1 ó 2 para cada rubro de experiencias clave, general) b. Etiqueta de acuerdo al nivel de representación de sus niños c. Elabora distintivos. d. Organiza su salón siguiendo criterios de clasificación y seriación. e. Instaura tableros de planeación con el número adecuado de clavijas y su identificación. 	<ul style="list-style-type: none"> a. En base a su observación, identifica los procesos de desarrollo y las hipótesis de los niños. b. Consulta parámetros de desarrollo. c. Selecciona y/o diseña materiales propositivos para un niño y/o grupo de niños. d. Incluye los materiales en las áreas, comunicándolo a los niños y etiquetándolos.

**EVALUACION
ARREGLO DEL SALON**

NIVEL I

Elaboró: Rosa María
Espino.

- | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|
| <p>1.- El salón de clases está organizado en cuatro áreas básicas: arte, tranquila, construcción y hogar.</p> | ----- | ----- | ----- |
| <p>2.- Las áreas están divididas unas de otras, permitiendo el trabajo independiente pero sin obstaculizar el tráfico y la vista.</p> | ----- | ----- | ----- |
| <p>3.- Las áreas tienen espacio suficiente en función de los niños y el tipo de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hogar 1.1\2 m2. X Niño - Construcción 1.1\2 m2. X Niño Tranquila 1\2 m2. X Niño - Arte 1 m2. X Niño | ----- | ----- | ----- |
| <p>4.- Hay límites bien definidos de cada área.</p> | ----- | ----- | ----- |
| <p>5.- El área de hogar y construcción, están contiguas.</p> | ----- | ----- | ----- |
| <p>6.- Los límites del área de hogar y construcción, facilitan la integración del juego socio-dramático de los niños en ambas áreas.</p> | ----- | ----- | ----- |
| <p>7.- El área de arte está cerca de la toma de agua o recipiente con agua.</p> | ----- | ----- | ----- |
| <p>8.- Hay tableros de planeación en cada área que la identifican; y contienen tantas clavijas como niños albergarán.</p> | ----- | ----- | ----- |
| <p>9.- Hay lugar para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetos personales de los niños. - Objetos personales del maestro. - Exhibición de materiales bi y tri dimensionales. - Reuniones de todo el grupo. - Reuniones en pequeños grupos. | ----- | ----- | ----- |

- | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|
| 10.- Existe un área para ejercitación de músculos gruesos, donde los niños pueden: correr, trepar, saltar, brincar. | ----- | ----- | ----- |
| 11.- Las áreas de trabajo están libres de mesas y sillas, para que los niños puedan moverse, crear, experimentar, etc. | ----- | ----- | ----- |

MATERIALES

- | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|
| 12.- Los materiales dentro de las áreas están clasificados, seriados y etiquetados. | ----- | ----- | ----- |
| 13.- Existen en cada área suficientes materiales, para que los niños - que van a trabajar ahí, puedan explorarlos y manipularlos. | ----- | ----- | ----- |
| 14.- Los materiales están al alcance y a la vista de los niños, permitiendo la autosuficiencia. | ----- | ----- | ----- |
| 15.- Los materiales que hay en el salón, responden al interés de los niños, y a su nivel de desarrollo. | ----- | ----- | ----- |
| 16 - Los materiales están almacenados en el área que se utilizan. | ----- | ----- | ----- |
| 17.- Existen en cada área: | | | |
| - Materiales estructurados y no estructurados. | ----- | ----- | ----- |
| - Materiales continuos y discontinuos. | ----- | ----- | ----- |
| - Materiales reales y simbólicos. | ----- | ----- | ----- |
| - Que puedan ser explorados activamente y con todos los sentidos. | ----- | ----- | ----- |
| - Que puedan transformarse. | ----- | ----- | ----- |
| - Que puedan combinarse. | ----- | ----- | ----- |
| - Herramientas y equipo. | ----- | ----- | ----- |
| - Que estimulen la conversación. | ----- | ----- | ----- |

- | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|
| - Que estimulen la narración de sucesos. | ----- | ----- | ----- |
| - Que estimulen la expresión de sentimientos. | ----- | ----- | ----- |
| - Materiales para leer. | ----- | ----- | ----- |
| - Para escuchar el lenguaje. | ----- | ----- | ----- |
| - Para la expresión: | | | |
| . Gráfica. | ----- | ----- | ----- |
| . Juego de roles. | ----- | ----- | ----- |
| . Imitación. | ----- | ----- | ----- |
| . Expresión Corporal. | ----- | ----- | ----- |
| 18.- Al principio del año escolar hay pocos materiales y éstos se seleccionan, tomando como criterio las oportunidades para el aprendizaje activo. | ----- | ----- | ----- |
| 19.- El maestro va enriqueciendo su arreglo inicial a partir de la búsqueda de brindar a los niños más oportunidades: | | | |
| . Para el lenguaje. | ----- | ----- | ----- |
| . Para la representación. | ----- | ----- | ----- |

NIVEL II

- | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|
| 20.- El maestro introduce materiales que brinden a los niños oportunidades para: | | | |
| . Clasificar. | ----- | ----- | ----- |
| . Seriar. | ----- | ----- | ----- |
| . Contar. | ----- | ----- | ----- |
| . Ubicar en tiempo y espacio. | ----- | ----- | ----- |
| 21.- El maestro instaure nuevas áreas para ampliar las oportunidades de experiencias de sus niños. | ----- | ----- | ----- |

22.- El maestro introduce nuevos materiales, como estrategia para apoyar las experiencias clave:

a) Para clasificar.

- . Cosas idénticas. -----
- . Cosas semejantes. -----
- . Materiales para agrupar por colores, formas, texturas, clases, conjuntos. -----

b) Para seriación.

- . Gradación de tamaños. -----
- . Gradación de colores. -----
- . Sonidos. -----
- . Texturas. -----
- . Dimensiones. -----
- . Series para aparear. -----

c) Número.

- . Objetos para contar. -----
- . Para establecer relaciones uno a uno. -----
- . Para medir y pesar. -----

d) Espacio.

- . Materiales que puedan transformarse. -----
- . Que puedan acoplarse y separarse. -----
- . Que permitan exploración de posiciones, direcciones y distancias. -----
- . Para hacer representaciones tridimensionales. -----

e) Tiempo.

. Objetos para medir el tiempo y velocidades.	-----	-----	-----
Cosas vivientes que cambian con el tiempo.	-----	-----	-----

NIVEL III

- | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|
| 23.- El maestro introduce materiales
especificos para apoyar las hi-
pótesis que los niños están mane-
jando en la construcción de su
conocimiento. | ----- | ----- | ----- |
| 24.- Materiales que reten al niño
cognoscitivamente. | ----- | ----- | ----- |
| 25.- Materiales que apoyen al niño
a la aplicación de sus conoci-
mientos y habilidades para la
solución de problemas. | ----- | ----- | ----- |

"Un Curriculum con Orientación Cognoscitiva" (COC)
1988.