

01087
Zes.
Zi



*Universidad Nacional Autónoma
de México*

*Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Pedagogía
División de Estudios de Post-grado*

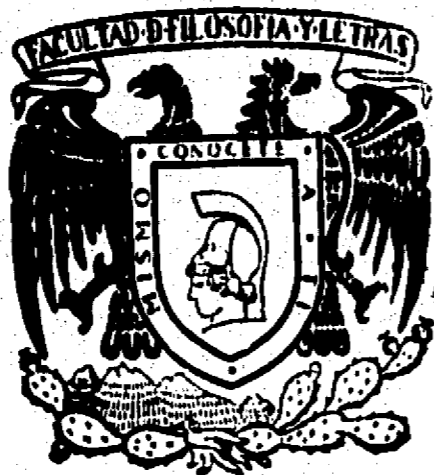
**PROPUESTA PEDAGOGICA PARA SISTEMATIL-
ZAR EL SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA
CURRICULUM CON ORIENTACION
COGNOSCITIVA EN MEXICO.**

T E S I S

*Que para obtener el Título de:
DOCTORA EN PEDAGOGIA*

P r e s e n t a

Mtra. Enriqueta Calleros González



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
ESTUDIOS SUPERIORES

México, D. F.

1989

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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 está 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.

I N D I C E

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCION

Pag.

CAPITULO I.

GENESIS DE LA EDUCACION PREESCOLAR. 1

Institucionalización de la Educación Preescolar. 4

Principios fundamentales de los derechos de la Infancia. 6

Influencia del Modelo Romántico y Progresista en las
Corrientes Pedagógicas más recientes. 9

Visión Retrospectiva de la Educación Preescolar en
México. 15

CAPITULO II.

**CONDICIONES QUE INTERVINIERON EN EL DISEÑO Y EN LA
EVOLUCION DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DEL PRIMER MUNDO.** 28

Programas Follow Through. 31

CAPITULO III.

INOVACIONES EDUCATIVAS A NIVEL PREESCOLAR EN MEXICO. 36

El programa Nezahualpilli. 39

El Curriculum Con Orientación Cognoscitiva. 54

El Curriculum Con Orientación Cognoscitiva y la teoría
de Piaget. 57

Elementos del Programa C.O.C. 71

..CAPITULO IV. .

UBICACION DEL PRESENTE TRABAJO EN RELACION CON LAS INVESTIGACIONES HECHAS EN MEXICO SOBRE EL C.O.C.	78
La aproximación Sistémica de Stufflebeam.	65
La investigación antecedente.	96

CAPITULO V.

EL TERCER SEGUIMIENTO.

El problema.	100
Interrogantes.	100
Hipótesis.	101
Muestra.	101
Variables, Conceptos y Nuevos Indicadores.	102
Procedimiento.	107
Presentación y Análisis de los Resultados.	111
Conclusiones.	166

PROPUESTA PEDAGOGICA PARA SISTEMATIZAR EL SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR, CURRICULUM CON ORIENTACION COGNOSCITIVA.

Expediente Preescolar.	172
Expediente Primaria.	173
Evaluación Familiar.	174
Informe Familiar.	174
Evaluación Escolar.	175
Evaluación del Maestro.	176
Autoevaluación del Niño.	178

BIBLIOGRAFIA

APENDICE

RESUMEN

La presente investigación se deriva y forma parte de una investigación anterior, llamada Evaluación de Un Programa de Educación Preescolar con Orientación Cognoscitiva B. García (1986) En dicha investigación se planeó un estudio longitudinal de cuatro años, de los cuales reporta solo el primero. Los resultados del segundo seguimiento se mencionan brevemente en la presente ya que al inicio de ésta, los datos de éste no habían sido procesados e interpretados. De tal manera que nuestro estudio sólo comprende el tercer seguimiento de los niños que cursaron el preescolar con el programa Curriculum Con Orientación Cognoscitiva; C.O.C. (Grupo Experimental) y de los niños que cursaron el preescolar con el sistema tradicional (Grupo Control).

Este seguimiento se llevó a cabo en los meses de Mayo y Junio de 1987 y estuvo constituido por tres muestras diferentes. La de la primera generación con 18 sujetos que en 1987 finalizaron 3o. de primaria, la segunda con 18 sujetos que finalizaron 2o. de primaria y la tercera generación compuesta por 42 sujetos, los cuales finalizaron 1o. de primaria. El programa Curriculum Con Orientación Cognoscitiva surgió en norteamérica, en Ypsilanti Michigan. Los objetivos del programa fueron:

- Mejorar el nivel académico de aquellos niños en desventaja, que ingresarían a la escuela primaria.
- Disminuir las desventajas generales de los niños procedentes de clase pobre.
- Proporcionar igualdad de oportunidades educativas.

Este programa fué auspiciado por la Fundación de Investigaciones Educativas High/Scope, dirigido por el brillante psicólogo David Weikart.

El C.O.C. se fundamenta en la Teoría Psicogenética de Jean Piaget.

Este programa fué adoptado y adaptado a nuestro país, gracias a un grupo de psicólogos mexicanos y a través de un acuerdo con la Facultad de Psicología, en donde dicho programa está adscrito. En México, la aplicación del programa se inició en 1983 en el jardín de niños Anton S. Makarenko. Dado que el programa está considerado como una alternativa de grandes alcances, es necesario probar algunos logros ó efectos a partir de su aplicación. Por tal motivo se realizó La Evaluación del programa iniciando con la investigación de B. García (1986) y continuando con la presente, la cual recolectó en 1987 los datos de los sujetos de las tres generaciones, realizó el tratamiento estadístico de los datos. En los resultados no se encontraron diferencias significativas entre el grupo control y entre el grupo experimental con respecto a las variables estudiadas.

Sin embargo a través de otros aspectos, se llegó a la conclusión, de que la no existencia aparente de efectos, no se debió a la eficiencia del programa, sino a la metodología que se utilizó para evaluar los efectos del programa, en la cual se encontraron varios aspectos que impidieron evidenciar los efectos del programa Curriculum Con Orientación Cognoscitiva.

ABSTRACT

This work has been developed as part of a previous research, "Evaluación de un Programa de Educación Preescolar con Orientación Cognoscitiva", B. García (1986), in which a four-year longitudinal study was planned. Only the first report had been presented since the second one had not yet been undertaken. The results of the second study are briefly mentioned in the present work since at the time it was begun its results were not yet processed and interpreted. Therefore, our investigation consists exclusively of the third follow up the original longitudinal study, and includes those children who were initially enrolled in the Cognitively Oriented Curriculum Program at pre-school level (experimental group). This follow up was carried out during the months of May and June (1987), and comprised three samples: the first one included eighteen children who completed the third grade of elementary school in 1987, the second included eighteen children who completed the second grade, and finally the third one which included forty two children who completed the first grade.

The Cognitively Oriented Curriculum was developed in Ypsilanti, Michigan (U.S.) and its objectives were the following:

- to improve the academic level of those children who were at a disadvantage on entering elementary school.
- to diminish the general disadvantages of those children who came from an underprivileged environment.
- to provide equal educational opportunities.

This program was carried out under the auspicious of the High Scope Educational Research Foundation, directed by the eminent psychologist Dr. David Weikart. The Cognitively Oriented Curriculum is based on Jean Piaget's Psicogenetic Theory. This program has been adopted and adapted to our country thanks to a group of mexicans psychologists and with

the approval of the school of Psychology at the UNAM. In México the implementation of this program was first done in 1983 at the Anton S. Makarenko Kinder Garden. Since the program is considered to be a far reaching alternative it is necessary to prove its effects and results. Thereby, to prove its findings, the evaluation of this program was done by B. García (1986) and has been continued with our study. One which compiles that information obtained from the three groups of children previously mentioned and which presents its corresponding data and statistics. No significant differences were found between control groups and experimental groups as far variables studied are concerned. However, considering other aspects we can conclude that the non-existence of apparent effects was not due to the efficacy of the program, but the methodology used in evaluating it wherein several aspects were found which prevented the effects of the Cognitively Oriented Curriculum Program from being revealed.

INTRODUCCION

La inquietud por realizar un estudio, que me permitiera conocer diversos programas para la educación preescolar, se originó, cuando trabajaba en una de las guarderías de la Delegación Alvaro Obregón en el año de 1978. En ese tiempo elaboré un programa de capacitación para el personal que se encontraba a cargo de los niños de la guardería. Dicho programa se impartió durante un año, su objetivo era que los maestros conocieran y comprendieran al niño a través de la teoría del desarrollo de Piaget. Esta teoría me atrajo desde que cursaba los primeros semestres de la Licenciatura en Pedagogía, así que en la primer oportunidad que tuve, la traté de utilizar, aunque debo confesar que la mayor parte de sus postulados no eran claros, por tal motivo, ésta experiencia fué para mí en aquel momento muy angustiante, lo cual además de obligarme a dedicar más tiempo para su estudio y comprensión, se convirtió en un reto, que me hizo consciente de la necesidad de profundizar en el estudio no solo del desarrollo de niño, sino también de otros aspectos de carácter psicológico, los cuales me había percatado eran sumamente importantes y necesarios para el campo de la pedagogía por encontrarse íntimamente relacionados con ésta.

Por tales motivos, después de finalizar la maestría y el doctorado en Pedagogía, decidí realizar un post-grado en psicología educativa. El plan de dicho post-grado en sus diversas fases se encuentra estructurado de la siguiente forma: seminarios monográficos, seminarios de estudio independiente, seminarios de investigación supervisada y seminarios de investigación y tesis. He querido especificar lo anterior, con el propósito de mencionar que ésta tesis se originó a partir del seminario monográfico: Evaluación de Sistemas Preescolares y estuvo secuenciado por un seminario de investigación independiente y por otro de investigación supervisada. Los seminarios correspondientes a ésta materia, los cursé en los años de 1987 y 1988, en ese tiempo

desarrollé parte de la tesis que aquí se presenta con el nombre de:

PROPUESTA PEDAGOGICA PARA SISTEMATIZAR EL SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR, CURRICULUM CON ORIENTACION COGNOSCITIVA EN MEXICO.

La presente investigación se deriva y forma parte de uno de los componentes que constituyen el programa Curriculum Con Orientación Cognoscitiva. Este programa surgió en los Estados Unidos de Norteamérica, fué desarrollado por la Fundación de Investigaciones Educativas High Scope, en Ypsilanti, Michigan, bajo la dirección de David Weikart, afamado psicólogo norteamericano.

El programa se fundamenta en la teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget, lo cual ha esclarecido y dado respuesta a algunas de las dudas que yo tenía sobre ésta teoría, además me ha permitido conocer de cerca el programa C.O.C., así como las ventajas y limitaciones que se han presentado en México para su adopción, aplicación y adaptación.

El Curriculum con Orientación Cognoscitiva, está adscrito a la Facultad de Psicología, en la división de estudios de post-grado de psicología educativa de la U.N.A.M.

La adopción y adaptación del C.O.C. a nuestro contexto nacional, se llevó a cabo hace seis años, su aplicación se inició a partir de 1983, en el jardín de niños Antón S. Makarenko; incorporado a la Secretaría de Educación Pública (B. García 1986: 6).

El equipo que se ha encargado desde el inicio de estudiar, evaluar, y analizar la adopción-adaptación del programa en México y de realizar investigaciones en torno a él, está compuesto por:

Maestro Roberto Barocio Quijano

Maestra Rosa María Espriú Vizcaino

Maestra Benilde García Cabrero

Recientemente se han integrado al equipo otros investigadores cuyos temas de investigación también forman parte del programa.

Ahora bien, con el propósito de ubicar nuestro estudio, es necesario mencionar que desde su inicio el proyecto estuvo formado por cinco componentes:

- 1.- El plan de aplicación del programa
- 2.- El plan de capacitación dirigido a los maestros
- 3.- El plan de evaluación del programa
- 4.- El plan de vinculación con los padres de familia
- 5.- El plan de apoyo administrativo

De éstos componentes, tres han sido desarrollados como tesis:

1.- LA CAPACITACION DEL MAESTRO EN EL CURRICULUM CON ORIENTACION COGNOSCITIVA: ESTUDIO DE UN CASO (Barocio 1986).

2.- EVALUACION DE UN PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR CON ORIENTACION COGNOSCITIVA. (García: 1986).

3.- DESARROLLO DE UNA ESTRATEGIA PARA LA IMPLANTACION DE CURRICULUM CON ORIENTACION COGNOSCITIVA (Espriu, 1988).

El desarrollo de los otros dos componentes, el de padres de familia y el administrativo, han sido realizados en forma compartida por los mismos investigadores, e integrados en la investigación de 1988.

Los rasgos más sobresalientes de las tres primeras investigaciones serán mencionados a lo largo de la presente, por el momento solo se pretende hacer notar, que la fase experimental

de nuestro estudio pertenece, es decir forma parte del estudio longitudinal de la tercer investigación:

EVALUACION DE UN PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR CON ORIENTACION COGNOSCITIVA. Esto significa que el seguimiento que se realizó en los meses de Mayo y Junio de 1987, representó para la Evaluación de un Programa de Educación Preescolar con Orientación Cognoscitiva*; el seguimiento número 3 para la primer generación, para la segunda generación, representó el seguimiento número dos y para la tercer generación el primer seguimiento. Realizar el seguimiento en 1987 de las generaciones que habían cursado la educación preescolar con el programa C.O.C., fué verdaderamente importante, pues nos permitió conocer más detalladamente el programa y desarrollar la presente investigación, la cual contiene una propuesta pedagógica para refinar el proceso de seguimiento y algunos instrumentos que servirán de apoyo para evaluar ciertos aspectos que se consideran necesarios y que hasta el tercer seguimiento no habían sido evaluados.

* Esta investigación planeó desde su inicio un estudio longitudinal que comprendiera cuatro años; del que nosotros nos encargaremos corresponde al que se realizó en 1987 es decir, el tercero que representa como ya dijimos, la parte experimental del nuestro trabajo.

CAPITULO I.

GENESIS DE LA EDUCACION PREESCOLAR.

Las escuelas de educación preescolar, llamadas antiguamente de párvulos, se inician en Europa en el siglo XVIII, sus propósitos eran meramente asistenciales. Su evolución histórica se puede circunscribir a dos etapas:

1. Etapa Instructiva Asistencial.

Las primeras escuelas florecieron a mitad del siglo XVIII, con las Dames-Schools Inglesas, los Asilos de Niños Alemanes, y las Escuelas Lúdicas Holandesas. A éstas instituciones se les daba el nombre de Casas-Asilo, o Salas Guardianas; su función primordial era recoger a niños de familias humildes, cuyos padres trabajaban en los centros industriales. En éstos centros posteriormente se inició la enseñanza de las primeras letras, algunas nociones de religión y moral. Sin embargo su carácter instructivo era desorganizado y accidental.

fué en 1771, en Ban-la Roche (Francia), en donde se fundaron varias escuelas, en ellas solo se enseñaba a los niños el arte textil.

Poco después, a principios del siglo XIX, en Escocia, Robert Owen, abrió dos escuelas para los hijos de las hilanderas que trabajaban en New Lanark (1).

(1) Enciclopedia Técnica de la Educación, Vol.-VI-P.13.

A partir de la apertura de ésta institución, surgen escuelas, pero todas de carácter asistencial.

2.- Etapa Educativa.

La educación preescolar propiamente dicha, se inicia con la apertura del primer kindergarden de Federico Froebel en 1837. A partir de ese momento se lleva a cabo un movimiento educativo universal, representado por Decroly y Hamaide en Bélgica, María Montessori y las hermanas Agazzi en Italia,

Kergomand y Brés en Francia, Mc.Millan y Kencie en Inglaterra (2).

Vale la pena mencionar que el progreso de otras ciencias, como la medicina, la biología, la ingeniería, favoreció la creación de nuevos jardines de infantes, cuyos fundadores eran generalmente grandes autoridades en el campo de la medicina, la psicología y la psiquiatría.

Entre las escuelas más importantes del siglo XIX, estaban: Los Jardines de la Infancia en Madrid; los cuales se basaban en el método educativo de Froebel y en las escuelas al Aire Libre de Manjón en Granada. Es importante señalar que en éstos jardines ya los programas tenían mayor organización, sus objetivos estaban mejor definidos que los objetivos de la etapa asistencial.

El concepto y los objetivos de la educación preescolar en su evolución, planteaban que la educación debía planificar medidas destinadas a corregir posibles anomalías de tipo físico, psíquico y de conducta, para lograrlo se debían identificar las conductas

(2) Idem.

positivas o negativas del niño que más interesaban a la familia y a la comunidad con el objeto de extinguirlas, modificarlas y reafirmarlas (3).

Las características de la vida social y familiar adquirieron gran importancia en el proceso educativo, en donde ya se manifestaba la necesidad de planear en conjunto, es decir de trabajar en equipo, de realizar investigaciones y de capacitar al personal docente.

En aquel entonces la misión de la enseñanza preescolar era ayudar al niño en su crecimiento físico, de enseñarle a desarrollar sus aptitudes mentales, su carácter, favoreciendo la libre expresión de su personalidad infantil, sus capacidades naturales. Importaba más atender el desenvolvimiento de la personalidad del niño, que el enriquecimiento de su mente (4).

Otro objetivo de la escuela infantil era adaptar al niño al medio natural y al social corrigiendo sus tendencias egocéntricas, pero para lograrlo era necesario el trabajo multidisciplinario, es decir la participación de médicos, pedagogos, psicólogos, asistentes sociales etc. A partir de ésta concepción se inicia en 1923, en los Estados Unidos de Norte America la investigación sistemática de la Educación Preescolar, en el National Research Council, en donde incluso, se fundó un importante centro preescolar; "El Jardín de Infantes del Colegio de Maestros de la Universidad de Columbia. También podemos mencionar las Universidades John Hopkins, Yale, Harvard, Iowa,

(3) Ibidem. 15

(4) Idem.

las cuales crearon departamentos, que hasta la fecha investigan sobre la vida mental y emocional del niño. También cuentan con centros de preparación para los maestros de párvulos, que como el Teachers' College, tienen jardines experimentales de Infantes.

INSTITUCIONALIZACION DE LA EDUCACION PREESCOLAR.

Entre las razones fundamentales que hicieron necesaria la institucionalización preescolar en el mundo encontramos:

Razones Sociales.

- La incorporación de la mujer en la vida profesional.
- Las mediocres condiciones físicas, culturales y morales que rodeaban y estaban presentes en muchas familias.
- La necesidad de una adecuada formación e instrucción del niño, que perfeccionara y reafirmara la función familiar

Razones psicológicas.

La importancia de los primeros años en el desarrollo ulterior del niño. El pequeño durante éstos años debería recibir los cuidados de un experto, que le enseñara a guiar su emotividad, preparándole para gozar de una felicidad personal y de un equilibrio y armonía totales (5).

Razones Pedagógicas.

En la vigésima cuarta Conferencia Internacional de Instrucción Pública celebrada en 1961 por la UNESCO, "se afirmó la necesidad de asegurar al niño desde edades tempranas, una

(5) Ibidem. 17

educación que estimulara su desarrollo integral, espiritual, moral, intelectual y físico." (6)

La preocupación por el niño se originó desde hace mucho tiempo; a fines del siglo XVIII, después de la Revolución Industrial, comenzó una "época trágica para el niño", la época de su explotación", en la cual se le negaba el derecho de asistir a la escuela y se le obligaba a realizar penosos y difíciles trabajos en el campo y en todas las áreas de la industria. "La condición infra-humana" del niño obrero, fué reconocida paulatinamente en todos los países y en los diversos órdenes legales. En 1924, La Asamblea de la Sociedad de Naciones Unidas, votó en Ginebra, Suiza, por la primera declaración de los derechos del niño, sin embargo la guerra de 1939 no fué favorable para que dicha declaración tuviera repercusiones importantes.

En 1948, La Asamblea General de las Naciones Unidas ante los problemas de la humanidad, adoptó la Declaración

Universal de los Derechos Humanos. A pesar de que éste documento reconocía las libertades y los derechos del hombre, fué necesario elaborar por separado, un documento especial que versara sobre los derechos de la infancia, la cual en la mayor parte del mundo era víctima de violencia, hambre, abandono, ignorancia etc.

Finalmente el 20 de Noviembre de 1959, la Asamblea General de la O.N.U., con la representación de setenta y ocho países,

(6) Ibidem. 18

aprobó por unanimidad la actual declaración de los Derechos del Niño (7).

A continuación se presentan literalmente los Principios Fundamentales de los Derechos que asisten a la Infancia.

La Declaración habla de derechos para todos los niños sin excepción. Reconoce la necesidad de una protección especial que facilite el desarrollo del niño en todos los órdenes.

Cada niño tiene derecho a tener un nombre, una nacionalidad, a ser alimentado, a tener una vivienda y atención médica en caso necesario. Para los niños con algún tipo de impedimento físico, mental ó social, se piden cuidados especiales.

La familia debe proporcionar al niño comprensión, afecto, amor y seguridad.

La educación debe ser gratuita, las oportunidades deben ser iguales para todos los niños. La educación de la infancia apela a los principios de paz y fraternidad universales.

Los gobiernos deben proteger al niño durante las desgracias nacionales y hacer valer su tutela ante cualquier tipo de explotación, crueldad, discriminación racial, etc.

"Considerando" que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la carta su fé en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, su determinación de promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad".

"Considerando" que las Naciones Unidas han proclamado la declaración Universal de los Derechos Humanos, es decir, que toda

(7) Idem.

persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ella, sin distinción alguna de raza, color, sexo, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional, social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición".

"Considerando" que el niño por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado incluso, la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento, "Considerando" que la necesidad de esa protección especial ha sido enunciada en Ginebra, en la Declaración de 1924 sobre los Derechos del Niño y reconocida en la Declaración de los derechos Humanos y en los Convenios Constitutivos de Organismos especializados y organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño,"

"Considerando" que la humanidad debe al niño lo mejor que pueda darle, por tanto la Asamblea General proclama la presente declaración de los Derechos del niño a fin de que éste pueda tener una infancia feliz y gozar en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian, e insta a los padres, a los hombres, a las mujeres individualmente, a las autoridades locales y a los gobiernos a que reconozcan esos derechos y luchen por su observancia con medidas legislativas y de otra índole adoptadas progresivamente".

Hemos querido mencionar los principios de los derechos que asisten a la infancia, con el propósito de hacer notar, que es por ellos que la educación preescolar cobra mayor auge en la actualidad, creándose una serie de instituciones como el UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), la UIPE (Unión

Internacional de Protección a la Infancia), la FICE (Federación Internacional de Comunidades Infantiles), la O.M.E.P. (Organización Mundial para la Educación Preescolar), la OICE (Oficina Internacional Católica de la Infancia).

Todas éstas instituciones han trabajado conjuntamente con el propósito de dar solución a los problemas de la infancia.

Vale la pena abrir un paréntesis para hacer notar lo interesante que resulta observar, como a través de los años y del cambio constante de la sociedad, de sus necesidades y desarrollo, el concepto de educación preescolar en México, ha permanecido casi igual, al planteado tiempo atrás: "La Educación Preescolar" debe organizarse formando parte de un sistema de protección social de la edad preescolar, lejos de la estratificación de la enseñanza obligatoria* .

Anteriormente se consideraba edad preescolar a la comprendida entre los dos y seis años, hoy en día podemos decir que la educación preescolar en nuestro país consiste en la acción educativa, sistemática sobre niños de la misma edad, es decir, de dos a seis años. Las instituciones encargadas de impartir éste tipo de educación, responden a diferentes denominaciones como kindergarden, Escuela Maternal, Escuela de Párvulos, Nursery School, Casa del Niño, Jardines Infantiles . Independientemente de la variación de los nombres, según sea el país de origen y procedencia del método, no cabe duda, como los señala J. T.

* La obligatoriedad de la educación preescolar se instauró recientemente, durante el sexenio del Presidente Lopez Portillo. Sin embargo, ésta no es condición necesaria para ingresar a la escuela primaria .

Guzmán (1979) " que tanto las ideologías culturales como los sistemas valorales imperantes, han jugado siempre un papel muy importante en la determinación de los objetivos y de las alternativas pedagógicas adoptadas por los reformadores escolares". A continuación se describen las características más importantes de dos corrientes, que a nuestro parecer han influido aún sobre las teorías más modernas.

INFLUENCIA DEL MODELO ROMANTICO LIBERAL Y DEL MODELO PROGRESISTA O DESARROLLISTA EN LAS CORRIENTES PEDAGOGICAS MAS RECIENTES.

Al analizar detenidamente ambos modelos nos daremos cuenta de que la mayor parte de las corrientes pedagógicas y de los métodos modernos, conservan poco o mucho de dichos modelos (8).

El primero tiene como objetivos fundamentales de la educación la felicidad, la salud física y mental del individuo, el desarrollo natural de su libertad sin limitaciones de ninguna especie. "Este modelo se basa en la filosofía romántica de Rousseau, en las ideas Freudianas y en los conceptos de Gesell" (9). En él se postula que el proceso educativo debe evitar todo tipo de obstáculos y propiciar el desarrollo emocional, intelectual y social del educando de acuerdo a su naturaleza. La teoría psicológica que ejerce gran influencia sobre el modelo romántico-liberal, es la maduracionista u orgánico-desarrollista.

(8) J. Teódulo Guzmán, Alternativas para la educación en México.

(9) Idem.

Esta teoría afirma que existen diferencias en el individuo, que marcan su propio paso o velocidad de desarrollo, éstas diferencias pueden deberse a muchos factores, por ejemplo; se creó que el desarrollo cognitivo, está condicionado por aspectos innatos y que el desarrollo emocional ligado a factores hereditarios, puede estar influido por otros aspectos ambientales. En ésta teoría se asegura que el desarrollo socio-emocional, no depende del conocimiento de la realidad social ni del desarrollo intelectual, sino de factores bio-psíquicos. "la teoría epistemológica que más se adapta al modelo romántico es la existencialista, pues concibe el conocimiento y la realidad como productos de una reflexión del hombre en torno a sí mismo". (10)

En el modelo romántico se hace énfasis en el aspecto individual.

Principios Ideológicos del Modelo:

- 1.- El acto educativo debe surgir del interés y de las necesidades que el alumno experimenta.
- 2.- La educación debe centrarse en el niño tal y como éste es, es decir respetando su naturaleza e individualidad.
- 3.- La educación debe estar en función del trabajo libre y del juego.
- 4.- El educando debe ser libre, dueño de sus propios actos, los cuales regirán su conciencia. El adulto no debe ejercer influencia alguna sobre el niño.

Menciona T. Gúzman (1979), que el modelo romántico, ha sustentado a lo largo del presente siglo, prácticas y tendencias

(10) J. Teódulo Guzmán op.cit., 10

educativas aparentemente opuestas; Sumerhill, Escuelas Montessori, Técnicas Freinet, Escuelas Libres (Open School), son partidarias de la misma ideología de libertad mental, social y moral. "Esta libertad se encuentra a partir de la autoeducación, de la autorealización y de la propia felicidad"(11). Sin embargo, cabe señalar que de ésta ideología, se desprenden tres conceptos diferentes de educación:

a) En el primer concepto se considera que la escuela debe favorecer el desarrollo cognitivo y emocional del niño de acuerdo a sus intereses y necesidades sin importar los factores socioculturales o aún en contra de ellos.

b) La escuela debe mejorar y lograr que el desarrollo del alumno sea integral, pues de esa manera él a su vez, podrá mejorar las condiciones del medio que lo rodea.

c) La tercer forma de concebir la educación está íntimamente relacionada con el actual sistema tradicional, de nuestro país, en esta concepción se exige a la escuela que identifique y desarrolle un determinado tipo de conocimientos, habilidades y actitudes en el estudiante, con el propósito de que éste se adapte más fácilmente a las condiciones del constante cambio de la sociedad.

"El modelo romántico liberal en primer instancia considera al educando como individuo, en segundo lugar lo considera como persona humana y por último como miembro de un grupo social que interactúa con otros grupos" (12).

(11) Ibidem, 12

(12) Idem, 12.

El Modelo Progresista ó Desarrollista.

La educación a la luz de éste modelo, debe propiciar la interacción del niño, con la sociedad que lo rodea, la cual se supone se encuentra en constante cambio. Para que el educando logre adaptarse a ella, comprenderla, se requiere que éste llegue a la parte más alta de su desarrollo personal, a través del conocimiento de los problemas de la sociedad, de la vida real planteados por la educación para que el individuo los resuelva por sí mismo.

Este modelo hace énfasis en que el educando debe conocer y adquirir las habilidades y formas de pensar que más le convengan y se adapten a sus necesidades, a su contexto socio-cultural, para lograrlo el individuo debe confrontar diversas normas sociales, pero en las condiciones que la vida real implica para resolver problemas.

El modelo progresista postula que el desarrollo se debe concebir en forma integral, ya que no se puede reducir a un solo aspecto, es decir, el aspecto moral de éste no se puede simplificar a lo afectivo-social.

Por otra parte, el desarrollo intelectual aunque necesario para el desarrollo moral, no es suficiente para tal propósito. En éste modelo la justificación del pensamiento lógico y crítico se encuentra en un marco de valores, pues asegura que la moral de un individuo no es la internacionalización de los valores culturales, ni la maduración espontánea de los impulsos y emociones naturales.

"La moral es la relación que existe entre el individuo y su comunidad basada en la justicia democrática en todas sus expresiones" (13).

Los desarrollistas hacen suyo el método Dialéctico, el cual confronta las ideas principales de cada cultura con la realidad y con sus antítesis ideológicas. Por otra parte, los progresistas basándose en la psicología dinámica del desarrollo, como teoría del aprendizaje, argumentan que los conceptos y las estructuras mentales son resultado propio del desarrollo, de la maduración neurofisiológica y de la organización progresiva de los procesos mentales, cada día más complejos que surgen del organismo y del medio. (14)

En este modelo el objetivo central del aprendizaje y de la educación no se limita al desarrollo de una conciencia gradual del medio ambiente, pues propicia que éste y las operaciones mentales ayuden al individuo a contruir su propia y verdadera realidad social.

Los progresistas adoptan como teoría del conocimiento a la Funcional-Pragmatista, la cual hace una constante relación dialéctica entre "Intellectus Inquisitor" y la realidad humana como problema. (15)

Las teorías epistemológicas del conocimiento influyen en los objetivos educativos de cada modelo, en este caso, dichos objetivos tratan de desarrollar de acuerdo a la edad del alumno

(13) Ibidem 13.

(14) Idem.

(15) Ibidem. 14

la capacidad de elaborar conceptos y transferirlos a otras áreas del aprendizaje, es decir, generalizarlos en forma de estructuras mentales a otras situaciones para resolver problemas diversos, ésto implica:

1.- Que el alumno comprenda, analice y transforme la información y la adapte a nuevas situaciones.

2.- Que sea capaz de evaluar y analizar la información, la forma en la que ha sido adquirida y aplicada para determinar si ha sido apropiada.

En el modelo progresista el ideal de desarrollo individual y social del alumno en cuanto a valores ligados al aprendizaje, es que éste coopere responsablemente y desarrolle un papel activo en la sociedad, basando sus decisiones en la investigación científica y en la reflexión y no en la emotividad o en una autoridad arbitraria. por último, éste modelo considera que los valores de la inteligencia, de la ética y de la moral, se deben mantener vivos si se quiere aprovechar el talento al máximo.

La influencia del modelo romántico liberal y sobre todo la del progresista, en el Curriculum con Orientación Cognoscitiva se podrá notar a través del desarrollo de la presente.

También se analizarán algunos otros programas educativos muy importantes, que han sido adoptados por los reformadores escolares, sobre todo por aquellos del Tercer Mundo. En el caso de México, la educación preescolar tuvo influencia de diversas corrientes, los lineamientos de algunas de ellas, no siempre cubrieron las necesidades educativas de nuestro país, ó porque no fueron elaboradas para él, o porque no se aplicaron correcta-

mente *, unas se aproximaron a resolver el problema, pero solo parcialmente **. Sin embargo, hoy en día como veremos más adelante, hay otras que prometen un mayor beneficio para la educación preescolar. Por el momento solo se dará una breve visión retrospectiva de ésta, que permitirá al lector conocer los rasgos más sobresalientes de las etapas que se han sucedido en México a través de su historia.

VISION RETROSPECTIVA DE LA EDUCACION PREESCOLAR EN MEXICO.

En México la primer escuela de párvulos se fundó en 1881, ésta y otras que se abrieron en la misma época, eran al igual que en otros países de carácter asistencial. El primer kindergarden con características educativas y no asistenciales que tuvo gran influencia de los alemanes Federico Froebel y Pestalozzi, fué el kinder Victoria, fundado en Jalapa, Veracruz por Manuel Cervantes Imaz y Enrique Laubeher en 1883. (Barocio 1986:4).

Antes de citar las características de la educación preescolar del México de ayer, vale la pena mencionar los nombres de nueve de las más ilustres maestras, que con su esfuerzo y dedicación, crearon, promovieron e implantaron diversos métodos pedagógicos en los jardines de niños, representando, por así

* El caso de algunas escuelas que decían impartir el método "activo" sin tener nociones del por qué de su origen, sus momentos y lo que cada uno de éstos representaba en nuestro contexto.

** Método Montessori; niveles: primaria, secundaria, preparatoria. En el D.F. existe solo una escuela y tiene cupo limitado

decirlo, unos de los pilares más fuertes que la educación preescolar ha tenido.

Elas son, las hermanas Estefanía y Teodora Castañeda, Carmen Ramos, las hermanas Rosaura y Elena Zapata, Elena Pinzón, Bertha Von Glumer, Luz María Serradel, Josefina Ramos. Con el fin de dar a conocer la importancia de las acciones que cada una de ellas realizó, se presenta una breve recapitulación.

La Maestra Estefanía Castañeda, fué directora de la Escuela Modelo de Párvulos, creada y auspiciada por el Estado de Tamaulipas en 1896, años más tarde, en 1903, siendo inspectora a nivel nacional de los kinders que existían, la maestra Estefanía, diseña el primer programa de educación preescolar basado en Froebel, el cual contenía "la nueva organización y las funciones para los jardines de niños". (16)

A partir de la publicación de éste programa, se fundan en el Distrito Federal, "los dos primeros jardines independientes":

El Federico Froebel y el Enrique Pestalozzi; el primero a cargo de las maestras Estefanía y Teodora Castañeda y también de la maestra Carmen Ramos. El segundo estaba dirigido por Rosaura y Elena Zapata y por la maestra Pinzón. (17)

A principios de siglo, la educación preescolar, cobra importancia; se estudian sistemas para mejorarla, su misión instruccional ya es determinante, surge la inquietud por conocer los planes y programas del extranjero, para lo cual se envía a

(16) R. Barocio. La Capacitación del Maestro en el Currículum Con Orientación Cognoscitiva. 5.

(17) Idem.

las maestras Rosaura Zapata y Bertha Von Glumer a Estados Unidos y a Europa.

La influencia que ejercieron éstas dos maestras sobre la educación preescolar, significó un gran avance para ésta. Por otra parte, el programa de "Pedagogía para Niños" que se estableció oficialmente en la Escuela Normal para Maestros de Primaria, estuvo dirigido por la maestra Von Glumer. A su vez, Rosaura Zapata, estuvo a cargo de la inspección de jardines de niños durante 25 años, lo cual le dió amplia visión para elaborar "la reforma", que conduciría al desarrollo integral del niño y los programas para el perfeccionamiento de las educadoras, así como la creación de Jardines de Niños en el interior de la República. (18)

Es importante señalar que "la maestra Zapata y la maestra Luz María Serradel, intervinieron en la creación de la Escuela Nacional para Maestros y que fué Josefina Ramos del Río quién se encargó del proyecto". (19)

La educación preescolar actualmente está incorporada a la S.E.P. Sin embargo, a través de su historia ha sufrido dos separaciones: La primera en el año de 1920, en el que estuvo dirigida por los ayuntamientos. Fué integrada a la S.E.P. en 1921 por José Vasconcelos.

La segunda desvinculación se sucitó en 1937, durante el gobierno de Lázaro Cardenas. Sin embargo, la educación preescolar se volvió a incorporar a la S.E.P. en 1942, año en el que se creó

(18) Ibidem 6

(19) Idem.

la ley orgánica de educación, estableciendo que el estado debería propiciar la educación preescolar entre la población infantil, pero ésta no sería de carácter obligatorio, ni indispensable para ingresar a la primaria (Sánchez Galán y Ramírez Alonso, 1983 : 23). *

Recientemente, sin embargo, en el sexenio del Presidente José López Portillo, éste declaró como obligatorio un año de educación preescolar antes de iniciar la primaria.

Vale la pena hacer notar que la educación preescolar en México adquiere una estructura más sólida a partir de los años cincuenta fecha concomitante a la Declaración de los Derechos del Niño, contenida en la Declaración de los Derechos Humanos, la cual fué decretada en Ginebra, Suiza, en 1957.

Por otra parte, en los años de 1952 a 1958, se aumenta el período escolar de uno a tres años, el curriculum es modificado, sus contenidos se orientan a proporcionar los conocimientos necesarios para ingresar a la escuela primaria. (Lenguaje, Civismo, Aritmética, etc.)

Un hecho que también es necesario citar, es que los programas de educación preescolar han sufrido cambios radicales de estructura en (1962, 1973, 1979, 1987) **

* Citado en Barocio, R. 1986, p. 6

** Idem.

A manera de recapitulación:

Antes de 1962, los primeros programas de educación preescolar en México, estuvieron influenciados por los modelos alemanes de Froebel y Pestalozzi. Posteriormente, se siguió el modelo progresista, nacido en los Estados Unidos de Norteamérica, bajo la inspiración de Dewey. De ésta corriente hemos hablado con anterioridad, sin embargo deseamos agregar algunas características importantes de ella, que de acuerdo a su momento influyeron en nuestro contexto.

En ésta corriente ideológica pueden distinguirse tres épocas a saber:

"La primera de 1920 a 1930, en ésta los educadores centraban su actividad escolar, en las necesidades e intereses del niño como individuo".

La segunda de 1930 a 1940 aproximadamente, en la que se consideraba a la escuela como una institución que debía influir en el cambio de otras instituciones sociales".

El último período 1940-1950, es aquel en el que hay una conversión de la escuela hacia sí misma, lo cual sucede a partir del curriculum, de la organización escolar y de los aspectos que hicieron más funcional la enseñanza a las demandas de una sociedad democrática y en constante cambio. (20)

Según Teódulo Guzmán (1979), los tres diferentes enfoques de la escuela progresista, corresponden a "tres momentos históricos de la sociedad Norteamericana".

(20) Teódulo Guzmán Op. cit. 31

1.- La inmigración masiva de europeos y su necesidad de americanización.

2.- Las crisis de depresión económica.

3.- El período de la segunda guerra mundial y de la post-guerra.

Otros de los programas que se inspiran en la Teoría de Dewey y que influyen en el nivel preescolar de nuestro país, son los programas de Freinet y de Cousinet (1940). El primero establece que no se debe permitir que el niño fracase ó se frustre, para lograr tal objetivo se deben restablecer "los circuitos de la vida", ésto es, sensibilizar al niño a las motivaciones del medio que le rodea, a expresar libremente lo que piensa, siente ó quiere, pues esto es importante para su vida.

Freinet pone en práctica la enseñanza activa a través del texto libre, la imprenta escolar, la clase-paseo y la correspondencia interescolar (21). El otro método, el de Roger Cousinet se basa en las ideas socialistas de Rousseau y Durkheim. Esto responde a las exigencias del desarrollo libre del niño mediante una actividad escolar socializada y socializante. (22)

Decroly, quien introdujo el globalismo junto con la teoría de los intereses, también constituyó el núcleo de la pedagogía preescolar. (23)

Por otra parte, la reforma del programa preescolar en 1962, se fundamentó en el desarrollo de la personalidad y sus

(21) Ibidem, 32

(22) Ibidem, 30

(23) Ibidem, 29

características según J. Mursell (Diagnóstico de las Necesidades de la Educación Preescolar 1981) *. En cambio, el programa de 1973 tuvo influencia de la teoría de Gessel y fué publicado por la S.E.P. con el nombre de Guías Didácticas (24). En éstas se tomaron en consideración las características de la personalidad y desarrollo del niño.

A través de las guías, se pretendía satisfacer los intereses y las necesidades de los niños de cuatro a seis años, que asistían a las instituciones preescolares públicas (SEP, 1970, p. 3) **

Las guías daban a los educadores algunos conocimientos y actividades para hacer la educación del niño más integral. (SEP 1976, p. 2) *. Sin embargo el nuevo programa de 1979 perseguía el logro de objetivos instruccionales. Por último, el programa que se implantó en 1981, se basó en la teoría psicogenética de Piaget y aún está vigente. Este programa comprende tres libros: El primero que ofrece una visión general sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y la planificación del programa en sí. En ésta se concentran: los objetivos del programa, el contenido y la forma de evaluar.

* Citado en Barocio 1986, p. 9

(24) Espriú R, M. Desarrollo de una Estrategia para la Implantación de un Curriculum con Orientación Cognoscitiva. 12

** En Barocio Op cit 8

* Ibidem 9.

En el segundo libro se presentan los temas a tratar durante el ciclo escolar:

Integración escolar del niño.	Trabajo
Vestido.	Comercio
Alimentación.	Salud
Fiestas Nacionales.	Vivienda

Medios de Transporte y Comunicación

El tercer libro dicta un gama de orientaciones y actividades para enriquecer el trabajo. También ofrece ciertos apoyos metodológicos. (25)

A pesar de que el programa no está explicado con detalle y que algunas de sus partes no están estructuradas congruentemente, se considera que haciéndole ciertas modificaciones y dando mayor capacitación a profesores, éste sería un éxito, pues la teoría que lo sustenta, sus postulados son de carácter universal y aplicables a nuestra realidad. La sistematización del programa, la cual implicaría una evaluación seria del mismo, permitiría comprobar que un programa de ésta naturaleza responderá a las necesidades de identidad, autonomía y desarrollo del mexicano (Llinares, 1985:65). Sin embargo, como lo señala Espriú (1988) "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 lo condena al fracaso, porque se pierde el apoyo al proceso de aplicación, "pues en el VI foro de Educación Preescolar, en Morelia, Michoacán (1986), se anunció que el

(25) S.E.P., 1981, P. 9

programa actual, sería sustituido por otro que esté inspirado en la teoría de Wallon (SEP, 1986). *

Este injustificado cambio, además de deteriorar la economía institucional, provoca un gran desequilibrio entre educadores, educandos y padres de familia.

El hecho de que un programa que empieza a ser dominado y entendido por los maestros y por los alumnos, tenga que ser suspendido prematuramente, es decir, antes de evidenciar los beneficios que reporta, anula toda posibilidad de adecuación y avance.

A partir del análisis retrospectivo que aquí hemos realizado, podemos darnos cuenta de que las condiciones que han convertido al tema de educación y sobre todo a nivel preescolar en actual, no se deben a su excelencia o eficacia precisamente, sino más bien a la presencia de una gran preocupación que surge, a partir de la necesidad apremiante de un cambio, cuyo objetivo principal sea mejorar la calidad de la educación, pero el mejoramiento de ésta calidad se deberá interpretar como lo señala Muñoz Izquierdo (1982) "Como un objetivo de carácter instrumental y no terminal, cuyas acciones estén referidas específicamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje". (26)

Ahora bien, la preocupación que se genera a partir de tantos y tan variados cambios, se manifiesta no solo entre los profesionales involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje,

* Citado en Espriú 1988, p. 12

(26) C. Muñoz Izquierdo. Desarrollo de un Modelo para Evaluar la Calidad de la Educación en México. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. XII, No. 4. 1982 p. 75.

sino también entre los padres de familia y entre los propios educandos.

Los primeros, tratan de entender por qué se han dado tantas y tan variadas reformas en el sistema educativo, sin evaluar si alguna de ellas ha respondido a las necesidades de nuestro país, o a las del individuo.

Los segundos, es decir, los padres de familia buscan con gran interés la mejor alternativa de educación para sus hijos, "una innovación" Algunos hay que la encuentran y logran beneficiarse con ella, sin embargo, otros temen el cambio porque no lo entienden ó porque lo entienden muy bien y conocen las consecuencias a las que se enfrentarán sus hijos entre ellas:

1.- La posibilidad de que el nuevo sistema o alternativa de educación, no tenga continuidad en los niveles subsiguientes y no corresponda a las demandas instituidas por la S.E.P.

2.- El desequilibrio del niño al ingresar al sistema tradicional, después de haber estudiado con un enfoque diferente a éste.

3.- El desfase de objetivos entre ambos sistemas, etc.

Las personas que hemos sido educadas en el sistema tradicional y que desempeñamos un rol dentro de él, como docentes, investigadores o aún como padres, sabemos que éste sistema requiere un cambio, sin embargo existe una gran resistencia a él, pues éste implica primero crear o encontrar la modalidad más adecuada. Segundo, aceptar que el educando tiene derechos, uno de ellos, ser respetado y aprender de acuerdo a sus necesidades e intereses más inmediatos, de expresar libremente lo

aprendido y no bajo las reglas y presiones de programas que se deben cumplir en un tiempo determinado, de aprender conocimientos previamente elaborados, que él debe memorizar aún sin entender para ser aprobado.

Estas normas y restricciones prevalecen en nuestro sistema, en el que estudia la mayor parte de niños y jóvenes de México, a los cuales no solo no nos conformamos con pedir, sino que les exigimos sean autónomos, creativos y seguros de sí mismos, ¡pero! ¿A través de que medios los alentamos a investigar por cuenta propia?, que posibilidades les brindamos para entender y aprender libre e independientemente el todo y cada una de las partes de un conocimiento?.

¡ Si al menor intento que ellos hacen por expresar lo aprendido a su manera, de comunicar sus propios intereses y no los establecidos por la regla, se manifiesta en seguida el rechazo, la molestia, la incomprensión del maestro, la etiqueta de: NIÑO BURRO, nunca entiendes ni contestas bien, porque tienes PROBLEMAS DE APRENDIZAJE o mejor aún de conducta !... ¡ y como si fuera poco, después de subestimarlo, de negarle la posibilidad de sentirse seguro de sí mismo, al final, aparece una calificación reprobatoria porque el niño no respondió al pie de la letra lo que el maestro dijo !

No es difícil adivinar la razón por la cual, aquellos padres que dijimos, buscaban una mejor alternativa de educación para sus hijos, una innovación, acaban aceptando la única que se plantea como válida, la única que en nuestro país se ofrece; la educación tradicional.

Es así, como los educandos viven y sufren la rigidez del sistema y las consecuencias posteriores de lo que podríamos llamar una cultura memorizada, en donde la información en sí, es el menos valioso de todos los beneficios que la mente del educando recibe, pues dicha información, solo puede ser pronunciada por el maestro y memorizada por el alumno. Si consideramos que para que la información se transforme en conocimiento, es necesario que ésta sea descubierta, investigada y descompuesta parte por parte, unida, organizada y luego comprendida para ser aprendida por el alumno, entonces podemos estar seguros de que la memorización, mal crónico y común en nuestro sistema tradicional, nunca ha sido ni será el mejor método de enseñanza, ni la solución para que el alumno aprenda. Por lo tanto, es necesario que se realicen cambios dramáticos en todos los niveles de éste sistema, pero sobre todo en el preescolar, ya que las experiencias que el niño tenga en sus primeros años, serán fundamentales y determinantes en su vida. Por tal motivo, éstas primeras experiencias de aprendizaje formal y escolarizado en la actualidad, deben responder a programas que se basen en el desarrollo natural del alumno, en sus necesidades e intereses y no en la repetición mecánica de contenidos implícitos en planes y programas cuya rigidez ya dijimos, coartan su espontaneidad natural, evitando que se manifieste su personalidad, su pensamiento crítico, su deseo de investigar. En el sistema tradicional y sobre todo en los niveles elementales,

en donde el maestro es el dueño de la interacción, el que impone las experiencias de aprendizaje el que sabe todo y tiene la última palabra (Barocio 1986).

De alguna manera, podría decirse que gran parte de los maestros del sistema tradicional, como el sistema mismo, tienen como objetivo generar productos iguales. Por supuesto que dicho objetivo, tiene una causa y un efecto socio-político que no compete a nuestra investigación y por lo tanto no será tratado con profundidad.

Las características antes mencionadas unidas a la hegemonía del sistema, si bien es cierto que han provocado gran inconformidad y discrepancia entre maestros, padres, alumnos e instituciones, también es cierto que han evidenciado la necesidad del cambio y disminuido las resistencias a él, abriendo la posibilidad de crear y adoptar nuevas alternativas de educación para México.

C A P I T U L O I I

CONDICIONES QUE INTERVINIERON EN EL DISEÑO Y EN LA EVOLUCION DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DEL PRIMER MUNDO.

Se puede decir que los problemas de desigualdad socio-económica y educativa fueron las condiciones que mayor influencia ejercieron en el cambio o diseño de los curriculums educativos del primer mundo. Por otra parte la deserción, la reprobación y el bajo rendimiento académico de los alumnos en ciclos posteriores al preescolar, también fueron condiciones que propiciaron el cambio, pues se dice que éstas inciden en la desigualdad educativa y social, desde luego existen varias teorías que hablan al respecto, unas hacen hincapié, en que éstas variables están vinculadas a aspectos escolares como: métodos de enseñanza-aprendizaje, experiencia del maestro, organización del contenido a aprender, edificio escolar, etc.

También se asegura que la deserción, el bajo rendimiento escolar, la reprobación, dependen de los aspectos familiares, esto es: de valores culturales, del ambiente familiar y comunitario, del nivel socio-económico, etc. Por último, otra teoría atribuye éstas variables a condiciones estructurales y externas a la escuela y a la educación.

Las explicaciones derivadas de todas éstas teorías son importantes, sin embargo, la que al parecer predominó en el nuevo diseño de los países del primer mundo, fué aquella que sustentaba que los educandos no podían ser sometidos a las mismas experiencias educativas, pues al momento de ingresar al sistema educativo, no todos eran "iguales ni emocional ni socialmente".

Sus motivaciones intrínsecas y sus condicionamientos culturales eran diferentes y aún contrarios a los planteados por el sistema. Por lo tanto, las oportunidades educativas no podían ser iguales para todos. Ante este problema se planteó la necesidad de realizar cambios radicales en los programas existentes, creando un nuevo curriculum que ofreciera más a

aquellos niños que se encontraban en condiciones sociales y culturales más desfavorables que los demás (T. Guzmán 1979:17).

Las desigualdades en los países del primer mundo, se trataron de combatir desde sus orígenes, es decir, desde la educación preescolar, a la cual se le concedió gran importancia, pues a partir de diversas investigaciones se comprobó que la inteligencia del niño, maduraba un 50% de los 0 a los 4 años; período comprendido como edad preescolar.

Estos descubrimientos, unidos a la necesidad de igualar las oportunidades educativas del pueblo norteamericano, dieron origen a una gran cantidad de programas experimentales, cuyo objetivo como ya dijimos, era prevenir o compensar las deficiencias causadas por la marginación socio-cultural y la económica. (27)

Dichos programas se fundamentaron en teorías que postulaban que: "si durante la primer infancia se aplicaban procedimientos preventivos, era posible que los efectos negativos que ejercía el medio familiar pobre sobre el logro educativo posterior, pudiera disminuir considerablemente y por lo tanto igualarse el nivel de preparación, que necesitaba el sujeto para tener éxito en el sistema formal de enseñanza" (Bloom, 1964: XIV). *

Los nuevos programas también se basaron en el supuesto de que el coeficiente intelectual no estaba predeterminado, ni limitado por factores de índole genética éste podía mejorarse si se modificaban las circunstancias ambientales adversas, durante los primeros años de edad del individuo". (28)

De ésta manera surgió en los Estados Unidos de Norteamérica una gran cantidad de programas preventivos, orientados a mejorar la educación del niño, su desarrollo socioemocional, a aumentar su habilidad de pensamiento, razonamiento y la comprensión del

(27) J. Teódulo Guzmán. op. cit. 18

* En Teódulo Guzmán op. cit. 19.

(28) Idem

mundo que lo rodeaba (29). Entre éstos programas preventivos se encuentran:

1) Sesame Street; cuyos efectos fueron inmediatos, pero con el tiempo se hicieron muy tenues. "Los alumnos de condición pobre, aumentaron su deserción y bajaron el nivel académico al estar en tercer o cuarto grado de primaria" (Harvard Educational Review, Vol. 39, No. 2, 1969 p. 296). *

2) More Effective School Program; que redujo la proporción de alumnos pobres a la mitad.

3) Higer Horizons, éste programa a pesar de que técnicamente fué bién diseñado, reportó resultados muy mediocres.

4) Head Start fué uno de los programas más representativos de los Estados Unidos del Norte.

Los programas que se desarrollaron dentro de la corriente de Head Start, no tuvieron lineamientos curriculares específicos, cada programa desarrolló su curriculum en base a las necesidades y los objetivos locales, de ésta situación se derivó una cantidad de problemas entre ellos:

- Diversas interpretaciones para su aplicación
- No se establecieron criterios para la evaluación de los programas que comprendía.
- Uso de diversos instrumentos de medición.
- Énfasis en elevar el C I de los niños.
- Descuido de aspectos planteados en un inicio como fundamentales en la competencia social.
- Inadecuada conceptualización y operacionalización de variables y conceptos (B. García, 1986: 47).

Todo lo anterior impidió realizar una evaluación confiable del programa, sin embargo se dijo que "los logros que los niños

(29) Idem

* Citado en Teódulo Guzmán 1979, p. 20

alcanzaban en dicho programa no se mantenían en la escuela primaria". (Wolff y Stein, 1966) *

Por tal motivo, en 1967 se planea el desarrollo del programa conocido con el nombre de: Follow Through (30), el cual tuvo tres funciones básicas:

- 1.- Ser un programa compensatorio de gran escala social
- 2.- Ser un estudio longitudinal
- 3.- Demostrar los efectos positivos de la aplicación de los programas educativos desde el nivel preescolar hasta el nivel primario. (complementario al Head Start). Dentro del programa, Follow Through encontramos los siguientes modelos educativos:

- 1.- Bank Street Model
- 2.- Behavior Analysis Model
- 3.- Cultural Linguistic Model
- 4.- Culturally Democratic Learning Environment
- 5.- Direct Instruction Model
- 6.- HIGH SCOPE COGNITIVELY ORIENTED MODEL *
- 7.- Home-School Partnership Model
- 8.- Individualized Early Learning Model
- 9.- Interdependent Learning Model
- 10.- Bilingual/Bicultural Follow Through Model.
- 11.- Mathemagenic Activities Model.
- 12.- New School Approach
- 13.- Non-Grade Model
- 14.- Open Education Model
- 15.- Parent Education Model
- 16.- Parent Supported Diagnostic Model
- 17.- Prentice-Hall Personalized Learning Model
- 18.- Responsive Educational Model
- 19.- Tucson Early Education Model *

* Citado por B. García 1986 : 47

(30) R. Rhine MAKING SCHOOLS MORE EFFECTIVE, p.26

* El curriculum con orientación Cognositiva, es el nombre en español del programa motivo del presente estudio.

* R. Rhine op. cit. 335.

Habiendo mencionado los programas que se encuentran dentro del Follow Through, daremos una breve introducción sobre Head Start.

Head Start

La historia de Head Start, se inicia hace 23 años aproximadamente. Este programa se implanta como un programa comprensivo de temprana intervención para padres e hijos de bajo nivel socio-económico. Se dice que éste programa ha ejercido gran influencia tanto en las escuelas públicas, como en los centros que dan servicio a niños.

La efectividad de Head Start, su éxito o fracaso, han sido analizados por expertos en el tema, ya antes se mencionó que Wolff y Stein (1966) señalaban que los efectos de éste programa, no se prolongaban a la educación primaria, sin embargo vale la pena hacer notar que el supuesto fracaso de éste al parecer no sólo se debió a que el programa no alcanzara los criterios establecidos por El RESEARCH COUNCIL, sino también a causas políticas y a la mal versación de los reportes de la Westinghouse sobre Head Start (1969).

Esta declaración está sustentada por Cambell y Erlebacher (1970) y por Smith, Bisell y Barnow (1973). Estos expertos junto con Magidson (1977) reanalizaron los puntos que se habían considerado como negativos, y diez años más tarde demostraron que el programa Head Start era efectivo, sin embargo el daño ya estaba hecho, pues en 1970 se inició la desaparición progresiva del Head Start, el cual fué suspendido en 1980. (31)

YPSILANTI PERRY.

El proyecto Perry fué un experimento longitudinal que duró 15 años aproximadamente. Fué diseñado con el propósito de nivelar los efectos positivos de la educación temprana en niños con algún tipo de desventaja. Este programa se inició en 1962 en Ypsilanti Michigan (32) poco tiempo después de que apareciera el reporte

(31) Young Children Vol. 40, No. 5, 1985.

(32) High/Scope Young Children Grow up p. 1

negativo sobre la evaluación del Head Start, la cual fué realizada por la Westinghouse Learning Corporation and Ohio University.

De dicha evaluación se derivó la creencia de que la educación temprana no era efectiva, pues no reducía el bajo nivel académico, ni el fracaso escolar de los niños con desventajas económicas, sociales y de otro tipo. (33)

El programa Perry, no solo demostró que esa creencia era falsa, sino que también comprobó, que el hecho de que los padres intervinieran en la educación de sus hijos, y que ayudaran a reforzar los aspectos cognitivos, sociales, emocionales que el programa ofrecía, hacía que la criminalidad entre éstos niños, disminuyera o no existiera.

"El programa Perry establece que el período preescolar representa el tiempo adecuado, en el que se deben construir los roles del niño". (34)

Hohmann, Banet y Weikart, (1984) señalan que "la primer etapa del programa fué dirigida únicamente a los niños con desventaja, aunque se deseaba incluir un grupo socioeconómico más amplio no fué posible, pues los únicos fondos disponibles eran para niños con necesidades especiales procedentes de familias con bajos ingresos". (35)

En resumen la primer propuesta conocida como Ypsilanti Perry, además de haber sido elaborada para remediar el retraso escolar de los niños con desventajas, se propuso aumentar el repertorio lingüístico y numérico de esos niños, antes de que ingresaran a la escuela primaria. Sin embargo los objetivos académicos del proyecto Perry fueron modificados por dos hechos que vale la pena mencionar: 1) La influencia de la teoría Piagetana, cuyos postulados cobraron importancia mundial a partir de ese momento y 2) La investigación realizada por Sara Smilansky

(33) Idem.

(34) Ibidem 7.

(35) Hohmann, Banet, Weikart, Niños Pequeños en Acción, 10.

sobre la conducta en el juego socio-dramático de jóvenes israelitas con desventajas (1984). A partir de la importancia de éstos dos acontecimientos, los objetivos académicos que antes eran fundamentales, son vistos de otra manera, es decir ahora se considera que el niño debe "iniciar y construir sus propios conocimientos en forma activa". (36)

De ésta manera surge del proyecto Perry, la segunda propuesta: El plan de estudios orientados cognoscitivamente, mejor conocido por nosotros como Curriculum Con Orientación Cognoscitiva. El uso de éste programa para todos los grupos socioeconómicos y para todos los niveles de habilidades, tuvo lugar hasta después de 1970. (37)

Hohmann, Barnett y Weikart (1984) señalan que en la primer parte de la década de los setenta, la organización del salón de clases unida a las experiencias claves derivadas de la teoría del desarrollo y la práctica adquirida por el equipo a través del trabajo con niños, representaron un gran adelanto para el plan de estudios orientado cognoscitivamente. Las experiencias clave dieron oportunidad a los maestros de cambiar su forma de enseñanza tradicional de "bombardeo verbal" por la exploración del pensamiento del niño, en lugar de hacer preguntas de prueba cuya respuesta el maestro ya conocía, se pedía al niño que hablara de lo que pensaba, hacía o deseaba. Para lograr éste fin, fué necesario recurrir al ambiente no solo escolar sino también familiar. Por su parte el maestro adaptó sus conocimientos sobre el desarrollo a las finalidades del niño. (38)

El papel del adulto en las tres etapas del programa es importante y se resume a continuación:

En la primer etapa enseñaba al niño en forma tranquila y organizada las habilidades que él consideraba importantes para ingresar a la escuela primaria como prematemáticas, lectura,

(36) Idem.

(37) Idem.

(38) Ibidem 13

escritura etc. En otras palabras el niño recibía el conocimiento elaborado por el maestro.

En la segunda etapa, a pesar de que se utilizaban los principios de la teoría piagetana y de que el maestro enseñaba tareas de acuerdo a las etapas del desarrollo, todavía persistían las preguntas estructuradas y no se daba al niño total libertad para iniciar o compartir el proceso de aprendizaje.

Por último, en la tercer etapa el maestro solo da apoyo al niño, para que éste consolide evolutivamente sus experiencias representacionales, sin forzar su desarrollo. En ésta tercera etapa del programa, el maestro pregunta al niño sobre sus planes, intenciones, intereses etc. El objeto es conocer más al niño y que éste estructure su propio conocimiento en forma activa, claro está con el apoyo de los adultos que lo rodean, es decir maestros y padres (39). En Capítulos posteriores hablaremos ampliamente sobre el Curriculum Con Orientación Cognoscitiva.

(39) Ibidem 14

CAPITULO III

INNOVACIONES EDUCATIVAS A NIVEL PREESCOLAR EN MEXICO.

Hasta aquí hemos mencionado algunas de las condiciones que intervinieron en el diseño de los programas del primer mundo, las características más relevantes de algunas de ellas y la forma en la que evolucionaron.

Ahora nos referiremos a algunas de las condiciones que han influido en la adopción o creación de programas educativos en éste país.

En México el diseño curricular de una gran cantidad de programas educativos también ha cambiado, unas veces porque se han adoptado programas extranjeros y otras porque se han creado, lo interesante aquí es hacer una diferenciación entre los propósitos implícitos de una adopción y entre los propósitos de una creación.

Si damos una mirada atrás, nos podemos dar cuenta de que en México se han adoptado más planes que los que se han creado. Esto obedece a condiciones muy peculiares, unas de ellas se mencionan a continuación.

En México al igual que en otros países, siempre ha existido la inquietud y el deseo de mejorar el sistema educativo y de brindar igualdad de oportunidades a los estratos sociales más necesitados, sin embargo México es un país que no tiene los recursos económicos de los países del primer mundo, para desarrollar, aplicar, y evaluar los programas dirigidos específicamente a reducir las desigualdades educativas. Esta situación unida a la cercanía de nuestro país con Norteamérica, favorece la adopción de programas educativos que no siempre responden o pueden adaptarse a nuestras necesidades.

Sin embargo ésto no quiere decir que México esté fuera del campo de la investigación, prueba de ello es el Programa Nezahualpilli (40), el cual fué diseñado y creado para equilibrar

(40) Nezahualpilli fué el hijo de Nezahualcóyotl, rey de Texcoco.

las oportunidades educativas en una de las comunidades más marginadas de México; Ciudad Nezahualcóyotl).

El programa Nezahualpilli se inicia en México en 1981, aborda el estudio de las características de la infancia marginada, en la cual no es posible separar los elementos biológicos y psicológicos de los socioculturales. A éste respecto es importante señalar que muchos de los programas creados en México para el nivel preescolar (programas de estimulación del desarrollo, han fracasado porque han tratado de separar los aspectos psicobiológicos de los socio-culturales y se han centrado más en el deber ser del alumno, que en su propio potencial y bagaje. "El deber ser" de esos programas ha estado determinado previamente por cánones pertenecientes a las clases altas, los cuales debe imitar el alumno, por tal razón la relevancia social de dichos programas ha sido mínima y se ha desfasado de la realidad de las comunidades marginadas,

Esto se debe a que "la mayoría de los programas que se imparten a nivel preescolar, están llenos de convencionalismos que la población marginal no comprende como; la sobrevaloración del orden, la rigidez en las actividades de los niños, la imposición de reglas y formas de pensar".* . Lo anterior, además de la escasez de maestros, la falta de interés de éstos por trabajar en zonas pobres, son solo algunos de los aspectos más obvios que aquí se han mencionado y que en el programa Nezahualpilli, fueron considerados como las partes que constituyeron el problema central; para crear una alternativa de educación preescolar, el objetivo fué cubrir realmente las necesidades educativas de poblaciones marginadas, evitando imponerles ideologías y valores ajenos a los establecidos en sus grupos de pertenencia.

* Jorge Pérez Alarcón et. al. Nezahualpilli Educación Preescolar Comunitaria (1986) p.25

A continuación se citan algunas de las interrogantes que se formularon para determinar la metodología de trabajo:

1.- ¿Cómo aprovechar y potenciar las alternativas en el campo de la educación preescolar, en una población que al parecer, no tenía los recursos humanos y materiales para llevarlas a la práctica?

2.- ¿Cómo llegar de una concepción tradicional de la educación, a una capaz de cuestionar y ofrecer alternativas a los sistemas verticales, que se imponían no solo a los niños, sino también a los padres de familia?

3.- ¿Cómo hacer de la educación preescolar un espacio para el cuestionamiento, la reflexión y la acción, en función de las necesidades de los niños, de sus familias y de su comunidad?

4.- ¿Cómo aprovechar los recursos humanos de las comunidades marginadas asumiendo que en ellas había una forma de entender e interpretar la realidad, que necesariamente debía ser el punto de partida de cualquier práctica educativa?

5.- ¿Cómo aprovechar y potenciar el papel del maestro y del profesionista de la educación?

6.- ¿Cómo trabajar sin maestros titulados, sin que esto implicara un sacrificio para la calidad educativa?

7.- ¿Cómo superar el dilema costo, cobertura, calidad? (41)

La respuesta de cada una de las interrogantes antes citadas, y de otras que aquí no fué posible mencionar por motivos de tiempo y espacio fueron llevadas a la práctica, dando como resultado el programa Nezahualpilli, cuyo currículo se diseñó de acuerdo a la realidad sociocultural de las comunidades marginadas de México, en las que se impartió y en las cuales se promovió la autonomía de los niños, logrando lo más difícil e importante, la participación de los padres en el proceso enseñanza aprendizaje, actuando como educadores coordinadores etc.

Vale la pena señalar que en el proyecto Nezahualpilli, las mamás de los niños han fungido como maestras, a pesar de solo

(41) Perez, Abiega, Zarco, Schugurensky. op.cit 12

tener de 5 a 6 años de escolaridad (la educación primaria). Hasta el momento el programa ha comprendido a 1000 niños. Las personas que han trabajado en él, aseguran que el desarrollo del niño, no solo se dá con un "maestro titulado que enseña a los niños un programa escolar".

Sin embargo enfatizan que el mayor problema en cuanto al desarrollo del currículo, radica en "la falta de aceptación por parte de maestros y profesionistas, del papel que en el proyecto han desempeñado las madres" (42)

Por otra parte, cabe señalar una vez más, que el proyecto Nezahualpilli a pesar de haber sido creado e impartido en México, tiene muchos puntos en común con el programa Curriculum Con Orientación Cognoscitiva, el cual como dijimos en un principio, fué creado en Norteamérica. Ahora bien para destacar los beneficios que éste último ha reportado en nuestro país, se ha creído conveniente hacer un análisis del proyecto Nezahualpilli, debido a que las características de su currículo y de su desarrollo lo han hecho sumamente representativo en nuestro contexto. Por otra parte y con el propósito de resaltar la importancia tanto del programa Nezahualpilli como del programa Curriculum Con Orientación Cognoscitiva, así como la similitud que existe entre ambos, se ha creído conveniente hacer la descripción de cada uno por separado. Dicha descripción se circunscribe a mencionar los aspectos más importantes de su Marco Teórico, Marco Filosófico, Metas, Metodología y resultados.

NEZAHUALPILLI

MARCO TEORICO

En el proyecto Nezahualpilli se plantea que la marginalidad, no es un proceso que vaya a desaparecer mientras prevalezcan en nuestro país las mismas condiciones de dependencia económica y tecnológica con otros países y con los intereses

(42) Ibidem, 14.

monopólicos, tanto nacionales como extranjeros, la injusta distribución de la riqueza, el burocratismo. (43)

Este proceso no va a desaparecer ni a solucionarse en la escuela pero sí puede tratar de modificarse.

En el proyecto Nezahualpilli se considera que la educación preescolar "debe ser un espacio" en el que el educador y la familia trabajen para mejorar las condiciones de vida en las que el niño se desarrolla. (44)

Pero esto en las comunidades marginadas solo puede darse si los educadores, los padres y aún los alumnos, entienden la educación como una actividad en la que se debe trabajar para transformar las condiciones en las que se vive. (45)

Uno de los aspectos más relevantes del proyecto Nezahualpilli, que se involucra con su concepto de educación, es la experiencia de la gente de la propia comunidad como madres, padres, que entienden el comportamiento de los niños, sus necesidades. "Nadie mejor que ellos para disminuir las condiciones de marginalidad en las que el niño se desarrolla" (46)

Desde luego que los conocimientos del maestro normalista son muy importantes, sobre todo si éste es capaz de aprender y entender el comportamiento de los grupos populares (47)

El programa Nezahualpilli está basado en la teoría cognoscitiva de Piaget, esto se debe a que los fundamentos de dicha teoría son los que más se adaptan a las características de

(43) Ibidem 20

(44) Idem

(45) Ibidem, 21

(46) Pérez, Abiego, Zarco, Schugurensky. op.cit. 21

(47) Idem.

las poblaciones en las que se ha aplicado el programa, ya que concede gran importancia a los procesos de maduración física e intelectual del individuo y a la interacción de éste con su medio ambiente.

MARCO FILOSOFICO

Vale la pena agregar que el Nezahualpilli representa una variedad de implicaciones sociológicas que van más allá de lo establecido tradicionalmente y de donde se deriva su filosofía, la cual rompe con el concepto preconcebido de educación porque:

- Penetra en las comunidades marginadas
- Lucha por lograr la aceptación, confianza y respeto de los miembros de esas comunidades.
- Propicia la integración y participación de algunos miembros en el programa.

La filosofía del proyecto Nezahualpilli, contenida en el marco teórico y basada en la realidad de las poblaciones marginadas, plantea que el sistema tradicional no debe seguirse impartiendo en éstas comunidades, pues no solo no ofrece una solución adecuada, sino que además evita que sus miembros mejoren sus condiciones de vida, porque solo les es impuesto. Por otra parte está el sistema activo, que no se impone, pero tampoco representa una buena alternativa,

ya que solo considera las necesidades internas del niño como, procesos cognoscitivos, emocionales, motrices y la mayoría de las veces resulta prohibitivo para poblaciones marginadas. En cambio el Nezahualpilli como es un programa socialmente orientado, toma en cuenta las necesidades vitales: salud, vivienda, seguridad social, identidad cultural, desde luego que sin descuidar los procesos afectivos, cognoscitivos y psicomotrices del niño. En otras palabras podemos decir que el marco del Nezahualpilli se ha enriquecido por adoptar y adecuar a

su estructura, lo mejor de cada corriente, lo cual lo determina como un programa de marco abierto.

METODOLOGIA

Esta se basa en el diálogo entre los agentes educativos y la comunidad, el aprendizaje por lo tanto, se genera a partir de ella, lo cual no significa, que se ignore lo que sucede afuera, solo que los padres y educadores procuran organizar el aprendizaje a partir de lo más cercano al niño, de lo que más conoce y le interesa. (48)

METAS NEZAHUALPILLI.

El currículum contiene metas dirigidas a:

- Niños
- Padres
- Maestros

METAS NIÑOS.

- 1.- Autonomía
- 2.- Solución de problemas
- 3.- Creatividad
- 4.- Independencia
- 5.- Responsabilidad
- 6.- Autoestima
- 7.- Crítica
- 8.- Solidaridad

La autonomía en el Nezahualpilli está considerada como una meta social, afectiva e intelectual. Es la capacidad que el niño debe adquirir para interactuar con el mundo que lo rodea.

Solución de problemas; está relacionada con el nivel de desarrollo de los niños y con la cultura familiar.

Creatividad, los niños expresan a su manera, la forma como perciben su realidad.

(48) Ibidem, 52

La Independencia en el Nezahualpilli desarrolla la iniciativa y la toma de decisión en el niño, lo cual en ocasiones, provoca algunos problemas con la familia, la cual se asombra ante ciertas conductas del niño.

Responsabilidad; éste programa enseña al niño a que cumpla con sus obligaciones, pero no por miedo, sino por convicción propia.

La Autoestima del niño; se sugiere a los padres que respeten apoyen y amen a sus hijos con el propósito de que se sientan seguros de sí mismos.

Criticidad; en el Nezahualpilli las opiniones, deseos, sentimientos del niño, son respetados, lo cual le permite tener capacidad crítica y resolución de problemas.

Solidaridad; a través de todas las metas anteriores el niño logra encontrar uno o varios grupos con los que coincide conductual o ideológicamente y de los cuales se hace solidario.

Antes de mencionar las METAS DE LOS PADRES, es importante hacer notar que:

Las metas niños deben trabajarse conjuntamente con las de los padres, porque son correspondientes, además de no ser así, podrían surgir controversias entre el niño y la familia. Por otra parte la meta central del Nezahualpilli en cuanto a los padres, es la Autogestión, la cual se traduce en la participación de los padres en la educación de sus hijos.

METAS NEZAHUALPILLI PARA MAESTROS.

Nuevamente la Autonomía ocupa el primer lugar entre las metas. Mediante la autonomía se pretende que el educador viva los mismos retos que el niño y los padres de familia.

El maestro debe solucionar problemas de acuerdo a su criterio y al del grupo con el cual es solidario, pero al mismo tiempo independiente. (49)

(49) Ibidem 44.

En el Nezahualpilli las metas de los niños, padres y maestros, son tratadas simultáneamente. Sin embargo como por el momento nos estamos refiriendo a los educadores, es conveniente mencionar algunas de las actitudes deseables que se requieren del maestro para el logro de las otras metas:

El Educador debe:

- Impulsar a padres y niños a trabajar con lo que ambos saben y a encontrar nuevas soluciones.
- No calificar las conductas de los padres ni de los niños.
- No imponer respuestas ni soluciones sin intercambiar impresiones con padres y niños.
- Generar situaciones en las que los padres y niños puedan reflexionar y discutir los problemas y las soluciones.
- Padres y niños deben probar su iniciativa o creatividad.
- Dar a cada grupo la posibilidad de contraer compromisos y cumplirlos.
- Apoyar las actitudes de los padres y de los hijos.
- Reconocer los valores culturales de cada grupo.
- Aprovechar al máximo las experiencias o conocimientos de padres e hijos.
- Ayudar en la creación de un ambiente de respeto y solidaridad. (50)

A continuación veremos cual es la concepción de currículo en el Nezahualpilli.

En éste se consideran seis ámbitos:

- 1.- Planeación
- 2.- Metodología
- 3.- Contenidos
- 4.- Organización
 - a) Recursos
 - b) Rutina de actividades
- 5.- El trabajo con la Comunidad
- 6.- La evaluación

(50) Ibidem. 47

1.- Planeación.- Esta se realiza a partir de las necesidades básicas de la comunidad, esto quiere decir que quienes participan en la planeación, no son grupos externos, ni solamente los maestros, sino por el contrario, la planeación la realizan los padres y los niños, basándose en sus propios intereses y necesidades. Ahora bien de acuerdo a la teoría constructivista del aprendizaje. (51)

En la cual se fundamenta el Nezahualpilli, el primer lugar en la Planeación, lo ocupa el sujeto que aprende que es quien determinan qué, cómo y cuándo aprender. Por otra parte es obligación del coordinador propiciar la participación activa de los padres en la planeación de los contenidos a aprender así como:

- Identificar el o los temas que más interesan al grupo
- Saber que opina cada niño sobre el tema
- Pedir a los niños que expliquen lo que piensan
- A partir de dichas explicaciones, elaborar hipótesis y actividades diversas para comprobarlas
- Anotar en la hoja de registro la pregunta a investigar
- Anotar soluciones obtenidas durante el día
- Convenir tareas para la casa.

2.- Metodología.- La investigación en el proyecto Nezahualpilli representa el aspecto prioritario de la metodología. Para el programa es muy importante que el niño interactúe directamente con el material para que pueda construir su propio conocimiento.

3.- Contenidos.- Como antes se dijo en el Nezahualpilli, los contenidos son seleccionados dentro de la localidad y determinados por el currículo y a partir de temas generadores que responden a tres criterios:

- 1.- Las metas del currículo = lo que se pretende
- 2.- La metodología de trabajo= como se trabaja
- 3.- Investigación desarrollada como propuesta educativa

(51) Ibidem. 96

generalmente los contenidos para la educación preescolar pueden reducirse a 4 clases:

a) Temas que los niños de una misma cultura y edad, deben aprender.

b) Objetivos conductuales cuyos efectos deben ser aprendidos por el niño: conducta aceptada o rechazada.

c) Procesos de desarrollo, los cuales solo se manifiestan y son aprendidos por el niño a partir de su propia experiencia.

d) Problemas sobre la realidad circundante del niño.

Los temas generadores en el proyecto Nezahualpilli tienen gran importancia, pues son la unidad de trabajo que permite dar coherencia a la metodología del programa.

La diferencia entre los temas generadores Nezahualpilli y los temas de aprendizaje tradicionales radica en:

Proyecto Nezahualpilli *

Los temas generadores:

- Surgen de la realidad
- Se contextualizan

- El niño investiga

- Se respeta su ritmo

- Los padres participan

Programa Tradicional

Los temas generadores:

- Se planean en la oficina
- Se enseñan a todos por igual

- El niño recibe la información

- El maestro determina el ritmo

- Los padres no deben participar

En el Nezahualpilli el tema generador surge de hechos de la vida diaria del niño es decir, de la interacción de éste con:
(52)

- Otros niños.- Juego, estudio.
- Su medio social.- Padres, maestros.

* Tomado de Pérez Abiega, Zarco, Schugurensky op. cit. 89

(52) Ibidem, 91

- Situaciones y fenómenos naturales o físicos.- Plantas, animales, lluvia, contaminación.

De eventos especiales:

- Tradiciones locales
- Costumbres
- Acontecimientos en o de la comunidad

De problemas :

- Salud.- Enfermedades, causas, alcoholismo, drogadicción
- Vivienda.- Falta de servicios necesarios
- Vida social.- Reuniones, pleitos familiares o con vecinos
- Pobreza.- Desempleo, empleo mal pagado.

El tema generador no está previamente establecido, es elegido por:

- Niños
- Padres
- Educadores

El tema generador se selecciona a través de :

- Trabajo con niños
- Trabajo con padres
- Diálogo entre educadores

Ejemplo de algunos temas generadores de la comunidad:

- ¿Por qué hay ladrones?
- ¿Qué hace falta para la colonia?:

Drenaje

Coladeras

Pavimento

Luz

Teléfono

Agua Potable

Escuelas

Hospitales

Parques

Clubs

Cines

El tema generador en el Nezahualpilli además de dar coherencia a la metodología, cumple con la comunidad y responde a las necesidades e intereses del niño preescolar.

4.- Organización.- Esta se encuentra presente en todo el proyecto, pero sobre todo en dos aspectos: a) Recursos = salón de trabajo y material didáctico. b) Rutina de actividades.

El Salón de Trabajo, se organiza por áreas; Lenguaje, Ciencias Naturales, Exploración Bibliográfica, Actividades de Expresión, Juego, Dramatización, Construcción, Asambleas etc.

La Organización del espacio físico en el salón, el tipo de mobiliario que se requiere, su distribución en lugares estratégicos, el material didáctico y todo el trabajo en sí están íntimamente relacionados con la concepción de aprendizaje o corriente constructivista en la que se fundamenta el proyecto Nezahualpilli. (53)

Organización del espacio físico según las necesidades, el objetivo y el material. Ejemplos:

- área movida - Teatro, experimentos, casita
- área semi-movida - Artes, lenguaje
- área tranquila - Biblioteca, leer, escribir, contar.

CLASIFICACION DE RINCONES Y AREAS:

- Rincón de la casita
- Rincón de construcción
- Rincón para ordenar y contar
- Rincón para experimentos
- Rincón de biblioteca
- Rincón de artes
- Rincón de agua y arena

La organización como dijimos anteriormente también está orientada a: b) la rutina de actividades la cual comprende:

- | | | | | |
|-------------------------|---|-------|---|-------|
| a) Entrada | - | 9.00 | - | 9.10 |
| b) Desayuno | - | 9.10 | - | 9.40 |
| c) Asamblea Inicial | - | 9.40 | - | 10.00 |
| d) Exploración del tema | - | 10.00 | - | 11.00 |

en:

-Visitas

o

-Rincones

- | | | | | |
|---------------------|---|-------|---|-------|
| e) Recreo | - | 11.00 | - | 11.30 |
| f) Actividad grupal | - | 11.30 | - | 12.00 |
| g) Asamblea Final | - | 12.00 | - | 12.30 |

Dentro de la rutina el b) desayuno puede o no existir, depende si éste lo provee el DIF, padres de familia u otra institución.

c) Asamblea inicial.- En ella se inicia la exploración del tema generador. (54)

d) Exploración del tema.- Esta se puede realizar a través de visitas a instituciones, casas de compañeros, tiendas, mercados de la comunidad, o trabajando en los rincones del salón. En éste último caso, el o los niños escogen el rincón y el material de trabajo.

e) Recreo.- Se considera un momento de descanso para el coordinador y el niño.

f) Actividad grupal.- Recortar, pegar, hacer representaciones teatrales, etc. Si un niño no quiere participar en ésta actividad, no se le obliga.

g) Asamblea final.- Tiene como objetivo concluir o aproximarse a ideas válidas sobre el tema generador. No es necesario que éste se concluya diariamente y en su totalidad, esto dependerá de la creatividad e investigación de los niños.

(54) Ibidem 147.

5.- El Trabajo con la Comunidad. El proyecto Nezahualpilli se fundamenta en la teoría de Piaget, la cual considera que desde que el individuo nace hasta que muere, se opera en él un proceso de aprendizaje y desarrollo continuo. Este proceso se basa fundamentalmente en la adaptación del individuo a su medio ambiente, a través de la interacción con él. Dicha interacción no solo es biológica, también es cultural y se realiza por el intercambio de:

a) Contenidos.- Los cuales se aprenden a lo largo de la vida a través de todos los órganos de los sentidos y no solo de manera formal, sino también informalmente.

b) Creencias.- Es decir, es lo que el niño aprende a creer a través del intercambio con los adultos, o con la comunidad en la que vive ejm.:

mariposa negra = presagio de muerte

pasar bajo una escalera = mala suerte.

c) Valores.- Que surgen de las creencias dando una serie de normas o reglas, sobre lo permitido y lo prohibido ejm.:

A los mayores no se les grita.

A mamá no se le contesta ni contradice.

d) Costumbres y Tradiciones.- Festividades que se celebran en la comunidad, en las que se reflejan creencias, valores, atributos a la muerte y a la vida. (Día de Muertos) en donde se ríe o llora, bodas, 15 años, bautizos, en los cuales se baila y bebe. Estas realidades son aprendidas por el niño a través de los padres y de la comunidad. Ambos son considerados los primeros agentes educativos del niño. Por tal razón el proyecto Nezahualpilli retomando y aprovechando ésta situación, hace que los padres y la comunidad continúen participando en la educación del niño, cuando éste está en la escuela.

El trabajo con la comunidad se desarrolla a través de 4 instancias (55)

- 1.- Coordinadores de Grupo
 - Madres
 - Padres
 - Educadores
- 2.- Reuniones con padres de familia
- 3.- Mesa Directiva
- 4.- Otros
 - Visitas
 - Paseos

Una vez más vale la pena hacer notar, que los coordinadores de grupo son miembros de la propia comunidad que de alguna manera, reúnen ciertas características:

- Ser aceptados por la comunidad
- Desear trabajar con los niños
- Tener buen carácter (no enojarse fácilmente)
- Poder convivir con niños
- Estar dispuesto a ser capacitado
- Poder valorar, cuestionar, cambiar su manera de ser y de actuar (si es necesario).
- Ser creativo
- Saber leer y escribir

Las personas seleccionadas son capacitadas aproximadamente en un mes, pero son asesoradas constantemente, para lo cual se utiliza

- La planeación del trabajo semanal
- Talleres mensuales de estudio
- Observación del trabajo
- La autoevaluación bimestral

(55) Ibidem, 192.

Las funciones del coordinador:

- Con los niños
- Con los padres
- Con los otros coordinadores

En el proyecto Nezahualpilli también existe una mesa directiva, ésta está formada generalmente por padres de familia que saben leer y escribir.

Las funciones de la mesa directiva son:

- Motivar a padres a participar en el proyecto
- Visitas de niños a centros de interés
- Organización de fiestas y eventos especiales
- Realización de cursos y seminarios
- Programas de nutrición y salud
- Reuniones con padres de familia.

6.- La Evaluación.

La evaluación en el Nezahualpilli no sigue un método rígido, ni utiliza el tipo de instrumentos que se suelen utilizar en los programas tradicionales para evaluar los logros. Por el contrario, en el Nezahualpilli se evita comparar estadísticamente a un grupo con otro o a una comunidad con otra. (56)

Lo antes citado se debe a las concepciones que emanan de la teoría del desarrollo en la cual se fundamenta el proyecto.

A continuación se mencionan los ocho principios en los que se basa el proceso de evaluación del Nezahualpilli:

- 1.- El proceso de evaluación es diseñado por la comunidad.
- 2.- Además de la evaluación de la comunidad, se toma en cuenta la propia evaluación del niño.
- 3.- No se aceptan criterios externos, es decir, de personas que no estén familiarizadas con la comunidad.
- 4.- Se evalúa no solo el aprendizaje de los niños, sino también el de los adultos.
- 5.- La evaluación es periódica, no solo final.
- 6.- El proyecto tiene metas a largo plazo que no pueden ser

(56) Pérez Abiega, Zarco, Schugurensky op.cit., 223.

evaluadas en un año solamente, por lo tanto ésto se toma en consideración.

7.- Se evita comparar los efectos entre grupos o comunidades.

8.- La libertad para evaluar, permite y facilita el hecho de que el niño investigue sin presiones.

Es importante resaltar que en el Nezahualpilli todos los miembros, niños, padres, educadores y otros participantes evalúan y son evaluados. En éste proyecto no se califica, se identifica el grado de ajuste y adaptación que tuvo el programa a la necesidades de la población.

Vale la pena hacer notar que todas las áreas académicas, así como habilidades perceptuales, desarrollo cognoscitivo del niño, también en el Nezahualpilli son evaluados, pero no en forma aislada ni tradicional.

Resultados.

El proyecto Nezahualpilli a pesar de no estar de acuerdo con la idea de aplicar instrumentos de medición, realizó una aplicación muy extensa, que por razones de espacio y tiempo no es posible presentar aquí, por lo tanto solo citaremos someramente los resultados de las variables implícitas en los objetivos de los programas preescolares establecidos por la S.E.P.

Vale la pena hacer notar que en el Nezahualpilli el desarrollo del niño fué integral, es decir, que ningún área fué estimulada específicamente, sin embargo tanto las áreas perceptivas, como las cognoscitivas fueron evaluadas con pruebas estandarizadas.

Ahora bien, los resultados de las diversas áreas que se reportaron en el proyecto* indican que no hubo diferencias significativas entre el grupo supervisado por madres de la comunidad, lo cual indica que la aplicación del programa en nuestro contexto es viable.

* Para mayor información sobre las áreas evaluadas y los instrumentos utilizados consultar: Pérez Abiega et. al. Nezahualpilli Educación Preescolar Comunitaria, México, Centro de estudios Educativos P. 251, 256, 1986.

Bajo un punto de vista muy personal, considero que el Nezahualpilli en sí, representa una verdadera innovación, un reto, que ofrece grandes posibilidades de aprendizaje, sobre todo para las poblaciones marginadas. Sin embargo la descripción de algunas de sus etapas, la aplicación así como la metodología en general resultan a veces confusas, Por otra parte, cabe señalar, que no se realizó el seguimiento de los niños que egresaron del Nezahualpilli e ingresaron a la escuela primaria, lo cual impide conocer cuales fueron los efectos posteriores del programa.

EL CURRÍCULUM CON ORIENTACION COGNOSCITIVA.

Ahora, después de haber señalado las generalidades del proyecto Nezahualpilli, centraremos la atención en el Currículum con Orientación Cognoscitiva (C.O.C.), Motivo de la presente investigación. Este programa de acuerdo a la clasificación hecha en el capítulo anterior sobre innovaciones educativas a nivel preescolar, se ubica en el segundo grupo es decir, en el de programas de adopción. Es importante señalar, que a pesar de que el C.O.C. no fué creado en México, ni diseñado para cubrir sus necesidades educativas, ha respondido positivamente a un buen número de ellas, ésto se debe en gran parte a la universalidad de sus principios, la cual también se manifiesta en algunos programas educativos que han sido creados en nuestro país ya sea por organismos institucionales como la Secretaría de Educación Pública (SEP). * o por grupos privados de investigación (CEE). ** Dichos programas se basan en la teoría de Piaget, por lo cual tienen gran similitud con el Currículum con Orientación Cognoscitiva, el cual fué creado como ya dijimos en Norteamérica. Este fué uno de los programas compensatorios, *** diseñado con el

* Programas de Educación Preescolar SEP 1981.

** Nezahualpilli Educación Preescolar Comunitaria

*** En capítulos anteriores mencionamos los programas compensatorios pertenecientes a Head Start (1960).

propósito de paliar las deficiencias socioeconómicas y culturales de algunos niños.

Su desarrollo fué auspiciado por la Fundación de Investigaciones Educativas High/Scope en Ypsilanti Michigan, bajo la dirección del psicólogo David Weikart, cuya experiencia de trabajo anterior evidenció que los niños que tenían más problemas para aprender eran los procedentes de las clases más marginadas socioeconómicamente. Así fué como se planteó una alternativa, que además de igualar las oportunidades educativas de éstos grupos con las de la clase media, permitiera disminuir la reprobación y la deserción. De tal forma la primer propuesta de lo que ahora conocemos con el nombre de Curriculum con Orientación Cognoscitiva, se llamó "YPSILANTI PERRY PRESCHOOL PROJECT" (1962. Esta propuesta orientada a disminuir los defectos académicos en niños de clases sociales marginadas, tuvo como objetivo central preparar al niño para la escuela primaria proporcionándole conceptos numéricos y favoreciendo el desarrollo del lenguaje y de las destrezas motoras.

Este programa pretendía además de atender el aspecto socioemocional del niño, darle apoyo cognitivo, pero de una manera diferente a la que los programas "ineficientes" de esos momentos lo hacían. Esta situación implicó para Weikart y colaboradores, el desarrollar un programa cuya estructura permitiera que el niño adquiriera las habilidades intelectuales necesarias para la primaria, pero no rígidamente es decir, no a través de la repetición y memorización.

La idea para llevar a cabo éste programa, su aplicación inicial no fué fácil: "En ésta primer etapa del programa los maestros aún no encontraban lo que deseaban, el método que utilizaban no les satisfacía plenamente: "Enseñaban ordenada y tranquilamente conocimientos (conceptos) sobre matemáticas, ciencias, lectura y otros, utilizando el "lenguaje verbal" ésto significaba que el niño recibía educación", a través de la

instrucción del adulto, Hohmann y Cols. (1984) *. Esta situación de descontento cambia en 1963, año en que se puede decir que el programa avanza, hacia su segunda etapa, la cual se caracterizó por basarse en los estudios de Jean Piaget sobre el desarrollo cognitivo del niño y por la influencia que ejerció Sara Smilansky; psicóloga de origen judío, quien estudio la importancia del juego sociodramático en la conducta del niño. El método utilizado por ésta psicóloga, fué determinante para el C.O.C., pues la forma que ella utilizaba para planear, desarrollar y evaluar su trabajo, fué tomada como patrón para la rutina diaria del C.O.C. En ésta segunda etapa el programa ya no centraba su atención en los aspectos académicos requeridos por la escuela primaria, sino más bien en la capacidad individual de cada niño y en su correspondencia con las etapas de desarrollo, sin embargo el aprendizaje del niño aún dependía de preguntas estructuradas y elaboradas por el maestro.

En ésta etapa el niño contaba con mayor libertad, pero no con la suficiente como para poder tener la posibilidad de seleccionar su aprendizaje o interactuar más activamente con él.

Siete años después en 1970, se inicia la tercer etapa del Curriculum con Orientación Cognoscitiva de la que vale la pena resaltar los siguientes aspectos:

- Los contenidos del programa no son rígidos, el maestro puede crear un programa adecuado a las necesidades o características de su grupo.

- El salón de clases se organiza en función de las experiencias clave, las cuales están orientadas a propiciar el desarrollo intelectual del niño.

- El niño tiene suficiente libertad para manifestar lo que quiere, siente, desea es decir, lo que piensa.

- A través del conocimiento sobre lo que el niño piensa, el

* Citado en Barocio, R. La Capacitación del Maestro En el Curriculum con Orientación Cognoscitiva: 14.

maestro puede adecuar el programa.

- Las preguntas preelaboradas por el maestro desaparecen.
- El aspecto más reelevante de ésta tercer fase del Currículum con Orientación Cognoscitiva, es que el niño construye su propio conocimiento es decir, decide qué es lo que quiere aprender y cuándo lo quiere aprender.

El Currículum con Orientación Cognoscitiva y una breve visión de la teoría de Jean Piaget.

Es importante señalar algunas de las razones por las cuales el COC * se fundamenta en la teoría Piagetana:

1) El estudio de ésta sobre el pensamiento cognoscitivo no ha sido superado hasta el momento; destaca la conquista intelectual del individuo respecto a sus experiencias de vida, sin descuidar el aspecto emocional.

2) Es una teoría vigente

3) La amplitud de los puntos que estudia la hace muy completa y aplicable.

4) Sus postulados son aceptados y reconocidos universalmente

5) Es la teoría que por estudiar todas las áreas del desarrollo del niño desde su nacimiento, se adaptó más a los objetivos y necesidades del COC.

Conviene señalar que al estudiar y aplicar una teoría, se debe estar consciente de sus limitaciones. En éste caso la teoría de Piaget es muy completa en cuanto a su desarrollo intelectual; con el enfoque biológico que le diera su autor a todos sus estudios, en los que el considera que el afecto humano (la emoción), se desarrolla a partir de los mismos procesos primarios que su contraparte intelectual. Sin embargo algo que es

* El programa Nezahualpilli y el programa SEP (1981) también se basan en la teoría de Piaget.

importante tener en cuenta de ésta teoría, es que sus supuestos dudan ante la posibilidad de que el afecto ocupe un rango igual o se encuentre subordinado a la organización intelectual, ya que en ciertos casos, el efecto regula las energías de los actos y la estructura intelectual determina las técnicas.

En otros casos los procesos intelectuales determinan la capacidad de receptividad emocional del individuo (Maier, 1971).

A pesar de esta duda, Piaget afirma que las dos funciones, intelecto y afecto, son como las dos caras de una moneda, ambos están siempre reunidos como una unidad y contribuyen a la adaptación del ambiente; por lo tanto la teoría de Piaget establece que la personalidad humana se desarrolla a partir de la compleja interrelación de las funciones intelectuales y afectivas, pero que son los procesos intelectuales los que orientan al individuo organizando e integrando éstas funciones de la personalidad humana, con el fin de alcanzar el "EQUILIBRIO", término en el que se fundamenta la teoría de Piaget y el cual es considerado como teórico y transitorio debido a que el desarrollo, la vida en sí, no son estáticos sino por el contrario son cambiantes porque están en movimiento constante. El cambio de una función ya sea biológica, intelectual ó afectiva implica un desequilibrio, éste a su vez lleva al individuo a buscar su restablecimiento, su rescate, aún en las condiciones de cambio constante impuestas por el desarrollo y por la vida. Esto significa que el ser humano busca estabilidad y se esfuerza por alcanzar un nuevo y mejor equilibrio, para lo cual es necesario que se enfrente al objeto que de acuerdo a sus intereses vá a ser motivo de aprendizaje y así a partir de sus experiencias y necesidades construirá su propio conocimiento.

Según Piaget, los intentos del hombre por encontrar el equilibrio son constantes y se basan en aprendizajes anteriores. El equilibrio transitorio de una fase se logra cuando las pautas de organización y secuencia, han sido completadas dentro de esa misma fase. Este equilibrio transitorio marca el inicio del desequilibrio de la fase siguiente y así sucesivamente.

Cada fase implica la repetición de los procesos del nivel

anterior, pero la forma de organización es diferente, se puede decir que las conductas anteriores se experimentan y se consideran inferiores (esquema), ejemplo:

El niño de un año aprende la correspondencia hablada de las palabras: boca, nariz, ojos e incluso las puede señalar, sin embargo para él en ésta fase, no es posible organizar dichas palabras en el concepto cara.

A través del tiempo, en la fase siguiente ese mismo niño retomará esas palabras conocidas y las integrará al significado de cara, es decir, que él sabrá que los ojos, la nariz y la boca forman la cara, esto significa que habrá construido un esquema, apoyándose en el aprendizaje anterior y refinando o superando su organización. La ilustración que aquí aparece ayudará a comprender el proceso de desarrollo continuo y sucesivo:

Nacimiento

Evolución

Cambio

Desequilibrio

Intento por recuperar
el equilibrio Teórico --->
o Momentáneo.

Equilibrio Momentáneo.

Evolución.

Cambio

Desequilibrio

Equilibrio Momentáneo

Para lo cual, el individuo,
utiliza lo que ha aprendido
antes y durante el desequi-
librio, así como los apren-
dizajes presentes.

La integración de ambos, le
permite lograr el equilibrio
momentáneo de esa fase

iniciándose con éste el
nuevo desequilibrio por el
el propio proceso de evolu-
ción.

Intento por recuperar
el equilibrio

De acuerdo con Piaget, el desarrollo mental que se inicia en el momento mismo del nacimiento y concluye en la edad adulta, se puede comparar con el crecimiento orgánico, el cual generalmente sigue un camino ascendente hacia el equilibrio, en donde el cuerpo evoluciona hasta alcanzar un nivel relativamente estable, que se caracteriza por el crecimiento final y la madurez de los órganos. De la misma forma la vida mental se puede considerar como la evolución hacia el equilibrio final que supuestamente se alcanza en la vida adulta. Por lo tanto Piaget concibe el desarrollo como un equilibrio progresivo, es decir un constante pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior. (Piaget, 1975). Es fácil entender el equilibrio gradual si evocamos la inestabilidad e incoherencia propia de algunas ideas infantiles y la sistematización de la razón adulta. Así también el equilibrio socioafectivo aumenta con la edad; sin embargo conviene mencionar que entre el desarrollo del cuerpo y el mental, existe una gran diferencia: el crecimiento orgánico es más estático y a la vez más inestable que el mental, puesto que en cuanto ha concluido su evolución ascendente, se inicia inmediatamente una evolución decreciente y regresiva que conduce a la vejez.

Algunas funciones psíquicas como la visión, audición y otras comparaciones perceptivas, que dependen de los órganos también alcanzan un máximo hacia el final de la infancia para luego disminuir.

En cambio las funciones superiores de la inteligencia tienden a un equilibrio mayor a pesar de que éste es más móvil. Habiendo señalado la importancia del concepto de equilibrio en la teoría cognoscitiva, se describirá la evolución del niño y del adolescente con base en dicho concepto.

Según Piaget las personas por ser organismos biológicos y activos, se encuentran en interacción permanente con el medio, lo cual les permite conocer los objetos externos del Yo, así como las relaciones del Yo y del objeto. Las capacidades humanas que el niño hereda y la influencia del medio, determinan el desarrollo de las etapas sucesivas.

En el desarrollo, el niño se proyecta a sí mismo y al mundo que lo rodea en forma activa es decir, que las impresiones sensoriales que él percibe, son transformadas y organizadas, para luego ser registradas en sus estructuras cognoscitivas. Para que el individuo pueda conocer los objetos (cosas) debe actuar sobre ellos y luego transformarlos, esto significa manipularlos, desplazarlos, separarlos, unirlos, etc. El conocimiento en el niño está ligado a la acción, es decir, a las transformaciones, pero el conocimiento objetivo no es solamente el registro de una información externa, sino que tiene su origen en la interacción del individuo y de los objetos, en donde se producen dos tipos de actividad:

- 1) La coordinación de las acciones entre sí y
- 2) La introducción de la interrelación entre los objetos.

Estas dos actividades son dependientes entre sí y solo se producen a través de la acción. Por lo tanto el conocimiento objetivo, siempre está subordinado a ciertas estructuras de acción las cuales son el producto de una construcción y no emanan de los objetos sino de la acción y de que el sujeto aprenda a coordinar las acciones, que no están programadas hereditariamente, con excepción de los reflejos y de los instintos (Piaget, 1970).

En el ser humano se presentan cuatro procesos básicos que permiten el desarrollo y el conocimiento, éstos son: la organización, la asimilación la acomodación, y la adaptación.

La Organización, que se relaciona con la capacidad que tiene el individuo para transformar y combinar elementos sensoriales en estructuras. *

(Desde las más elementales acciones sensomotoras, como empujar y jalar, hasta las operaciones intelectuales más

* Dichas estructuras llamadas invariantes o constantes son consideradas como relativamente estables y duraderas, porque desde el punto de vista funcional y considerando los móviles generales de la conducta y del pensamiento, existen mecanismos constantes y comunes a todas las edades.

elaboradas, que son acciones interiorizadas y ejecutadas mentalmente).

En todos los niveles, la acción supone siempre un interés que la desencadena, ya sea que se trate de una necesidad afectiva, intelectual o fisiológica. La necesidad según la plantea Piaget en éste caso, se presenta en forma de pregunta o de problema, puesto que en todos los niveles el individuo a través de su inteligencia trata de comprender o de explicar, por lo tanto, las funciones del interés y de la explicación son comunes en todos los estadios ésto significa que son invariantes, pero por otra parte se dice que dichas estructuras son "relativamente estables", porque los intereses varían de un nivel mental a otro y las explicaciones o soluciones del problema hechas por la inteligencia del sujeto difieren según el grado de desarrollo intelectual de éste. Unidas a las estructuras constantes o invariantes, se encuentran las estructuras variables o formas sucesivas de equilibrio, que son las que marcan las diferencias u oposiciones de un nivel a otro de conducta; desde el comportamiento elemental del recién nacido, hasta el más complejo comportamiento del adolescente.

Por lo tanto, las estructuras variables son aquellas formas que dan organización a la actividad mental del individuo en su triple aspecto, es decir: Motor o intelectual por una parte y afectivo por otra. La organización se refina, el aspecto motor es más coordinado y preciso, así como el pensamiento congruente.

La estructura variable también implica el aspecto individual y social.

Para hablar sobre el desarrollo del niño, Piaget utiliza diversos términos como: etapas, fases, períodos o estadios. Dichos términos a veces se utilizan indiferenciadamente, pero lo que importa aquí es hacer notar que en cada uno de éstos períodos o estadios, aparecen estructuras originales cuya construcción u organización difiere de un estadio a otro, pero la esencia de éstas construcciones sucesivas subsiste de un período a otro, sin embargo es modificada por el desarrollo ulterior en función de la necesidad de una mejor organización. De tal forma que las

estructuras proporcionan a cada estadio una evolución mental y un mayor equilibrio. Por otra parte conviene mencionar que en todos los estadios, las acciones, los movimientos, los pensamientos, los sentimientos, responden a una necesidad. (necesidad elemental, preguntar, explicar, etc.)

La necesidad según Claparède es la manifestación de un desequilibrio. La necesidad existe cuando algo fuera o dentro de nosotros, física o mentalmente ha cambiado y requiere de un ajuste de la conducta en función de esa transformación específica, por ejemplo: Para el niño oír una palabra nueva, implica la necesidad de pronunciarla hasta su total aplicación conceptual.

Todas éstas acciones terminan cuando las necesidades están satisfechas, es decir cuando se ha recuperado el equilibrio que se había perdido al aparecer la nueva situación (conducta a imitar) que desencadenó la necesidad (imitación) y requirió una organización mental superior a la que se tenía antes. Por lo tanto en éste caso el equilibrio se recuperará al satisfacer la necesidad, es decir, en el momento en que el sujeto imite la conducta, o construya su propio conocimiento lo cual propicia el COC a través de experiencias clave.

De acuerdo a lo citado anteriormente, la necesidad tiende a:

- 1) Incorporar las cosas y las personas en la actividad propia del sujeto, es decir a asimilar el mundo exterior y nuevo a las estructuras ya construídas, ésto es a convertir lo extraño en parte de sí mismo.

- 2) Reajustar las estructuras en función de las transformaciones sufridas, es decir a acomodarlas a los objetos externos. La adaptación de un organismo a su medio ambiente requiere asimilación y acomodación.

Con un enfoque biológico Piaget explica que la asimilación, es la integración de elementos externos a las estructuras de un organismo, que está evolucionando o ya está completo. Toma como ejemplo la asimilación de los alimentos, la cual consiste en una transformación química que los incorpora a las sustancias del organismo. (Klausmeier y Goodwin, 1983).

En forma semejante la acomodación es el aspecto visible de un proceso operativo, e indica las modificaciones que ocurren en todo el conjunto de un individuo como resultado de la influencia del medio ambiente, por ejemplo: el niño aprende a coger un lápiz (asimilación) pero para escribir, sacarle punta, lo debe colocar en una posición especial (acomodación).

Lo mismo sucede cuando el niño tiene el sentido numérico de $8 + 4 = 12$ (asimilación), pero al cambiar la ubicación por $4 + 8$ se enfrenta a dos modalidades diferentes y tiene que hacer una nueva (acomodación).

Los procesos de organización, adaptación, asimilación y acomodación, son efectivos durante toda la vida y proporcionan la continuidad entre las etapas del desarrollo, por tal razón se llaman invariables funcionales o constantes; sus manifestaciones son análogas, pero cambian en cada etapa del desarrollo, por ejemplo: la asimilación de la palabra lápiz, bebé o cualquier otra cosa en un niño de dos años, es muy distinta después de los seis. Esto quiere decir que cuando los objetos son asimilados, la acción y el pensamiento se ven obligados a acomodarse a ellos, es decir a realizar un reajuste o una regulación cada vez que hay una variación externa.

De tal manera la adaptación es el proceso que regula las interacciones de la asimilación y de la acomodación. Esta regulación también es conocida con el nombre de equilibración y se adecúa más a la realidad conforme avanza el desarrollo mental. (Klausmeier y Goodwin, 1983).

Por otra parte la vida orgánica y la vida mental pueden asimilar gradualmente el medio ambiente gracias a unas estructuras u órganos psíquicos que son muy selectivos y cuyo campo de acción es más amplio a través del tiempo.

La percepción y los movimientos elementales (presión, tensión, etc.) son los primeros que le permiten al niño tener acceso a los objetos cercanos. Después la memoria y la inteligencia prácticas, le ayudan a reconstruir el estado anterior de objetos, de movimientos y a anticipar sus futuras transformaciones. Posteriormente el pensamiento intuitivo

refuerza ambos poderes, más tarde intervienen la inteligencia lógica en su forma de operaciones concretas y por último las operaciones formales o deducciones abstractas, que supuestamente marcan el fin de la evolución. En éste momento el sujeto tiene dominio total sobre los acontecimientos por más lejanos que sean tanto en tiempo como en espacio (evocación mental de cierto alimento). (abstracción sobre una guerra en un lugar específico del mundo).

Otros de los conceptos que Piaget considera importantes para entender el desarrollo, son los que se encuentran dentro de los Factores Clásicos del Desarrollo, que son: Maduración, Experiencia del Medio Ambiente Físico y la Acción del Medio Ambiente Social.

Según Piaget, la madurez influye en el ritmo del desarrollo y en la inteligencia, pero ésta no es determinante ya que los efectos de la maduración básicamente abren paso a nuevas posibilidades de desarrollo, es decir dan acceso a estructuras más complejas que no podrían evolucionar si no existieran estructuras elementales, ejemplo: (estructura elemental = órganos de la fonación). La madurez de los órganos de la fonación, permite que el niño emita sonidos y hable. Estos sonidos posibilitan el lenguaje. El lenguaje es la estructura compleja.

Estructura elemental ----->Estructura compleja
 Organos de la fonación--->Madurez--->Sonidos--->Lenguaje

Ahora bien, entre las posibilidades que ofrece la maduración y entre la realidad, deben intervenir otros factores como: a) el ejercicio, b) la experiencia del medio ambiente físico y c) la acción del medio ambiente social. (Klausmeier y Goodwin 1983).

a) El ejercicio con objetos o sobre ellos; la información que se obtiene a partir de los objetos mediante el proceso de abstracción. (al interactuar o jugar el niño con el agua en una alberca, la información que obtendrá podrá ser de placer y seguridad si la temperatura es agradable, si es sostenido por la madre o por una persona conocida, pero si accidentalmente llegara a hundirse, abstraerá que además de placer, el agua lo puede

ahogar, es decir abstrería el concepto de peligro y miedo a partir de su experiencia con el agua). Objeto golpeador = vileza, dolor, etc.

Así pues a) el ejercicio con objetos, la información que se obtiene de ellos, la abstracción y la experiencia lógico-matemática, equivalen a; b) la experiencia del medio ambiente físico.

Por otra parte está; c) el medio ambiente social incluye el medio educativo y cultural del individuo. Señala Piaget que el medio ambiente social acelera o retarda las etapas del desarrollo, ejem.: la influencia del medio marginal puede retardar el lenguaje en el niño, (cronológicamente más no ordinalmente).

Sin embargo el orden de dichas etapas no se puede atribuir solo a los efectos ambientales. (Todos los niños atraviesan las etapas en el mismo orden de secuencia, aunque quizá no a la misma edad, la cual puede variar de un niño a otro).

Una vez analizados los conceptos que Piaget considera indispensables para entender el desarrollo: se presenta a continuación un esquema que contiene las etapas de éste.

I.- FASE SENSOMOTRIZ.-

Esta fase corresponde aproximadamente a los dos primeros años. En ella el aprendizaje se efectúa por la concepción del medio ambiente a través de los sentidos, por el manejo de objetos y por todo tipo de acciones motoras. Cuando se inicia la fase el niño aún no tiene conciencia verdadera de sí mismo, de su cuerpo, de los objetos que lo rodean; poco a poco ésta conciencia se adquiere y lo hace capaz de coger y dar movimiento a los objetos en cierta dirección, de imitar acciones y sonidos. La coordinación de experiencias sensoriales: visión, audición, tacto, olfato, gusto, es progresiva, voltea cuando oye un ruido, toca los objetos de su alrededor.

Al final de la fase sensomotriz el niño ya puede ejecutar dos acciones simultáneas; sentarse y coger un juguete, inclinarse y tocarse los pies. Discrimina los objetos de alrededor y les concede permanencia (si un niño de 5 meses juega con una pelota y

ésta se tapa con una almohada, el niño no la busca porque para él la pelota dejó de existir en el momento que la perdió de vista, en cambio a los dos años el niño ya le concede permanencia a la pelota y si ésta desaparece, es buscada por el niño),

La permanencia del objeto es un nuevo orden del medio, un adelanto, sin embargo el raciocinio del niño aún terminada la fase sensomotriz, está limitado a experiencias sensoriales inmediatas y a acciones motoras que se relacionan con ellas.

La actividad simbólica a ésta edad es mínima, el niño solo entiende instrucciones verbales y muy sencillas, su lenguaje es todavía inmaduro. (Klausmeier y Goodwin 1983).

II.-FASE PREOPERACIONAL O PRECONCEPTUAL.-

Este período dura aproximadamente 5 años y es considerado de transición. La característica más importante en ésta fase es el desarrollo y la ampliación del idioma., sin embargo Piaget señala que el hecho de que el niño utilice ciertas palabras, no quiere decir que las haya conceptualizado, ya que el niño emplea etiquetas para nombrar cosas y acciones pero de diferente forma que el adulto, ejemplo (el niño utiliza la palabra carro para nombrar cualquier cosa que ésta en movimiento, en cambio el adulto asigna un nombre a cada cosa que está en movimiento, carro, bicicleta, tren, etc.).

Al concepto del niño lo llama Piaget preconcepto y al del adulto concepto. (En ésta etapa se inicia la lectura).

Otra característica importante de ésta fase es el egocentrismo; el niño cree que el mundo es solamente como él lo vé, no entiende por qué otras personas dicen cosas diferentes.

En la etapa preoperacional el niño es incapaz de entender la postura de otra persona, aún adulta y aceptar su punto de vista.

Sobre el egocentrismo es importante mencionar que cuando un niño platica una historia, omite algunas palabras por que él creé, que el oyente las conoce o sabe solo por el hecho de que él las sabe, además el niño no puede imaginar que la persona que lo escucha, pueda estar pensando en otra cosa que no sea lo que él está platicando.

En ésta etapa es muy común que se presente el juego paralelo, esto es, que a pesar de que dos niños estén jugando con juguetes iguales, ambos establecerán monólogos sin ninguna relación; uno podrá hablar de perros y otro de gatos. En ésta edad los niños creen que el sol y la luna los siguen cuando caminan y están seguros de que todos los objetos y cosas son vivientes y que tienen alma (animismo), piensan que el objeto es diferente según el ángulo de donde se observe.

En la etapa preoperacional el niño aún tiene problemas para descentralizar, es decir que solo piensa o se concentra en un solo aspecto del objeto, ejemplo: supongamos que a un niño de cinco años se le dan 20 bolitas de madera; 15 son azules y 5 son blancas, al preguntarle de que color hay más bolitas, reponderá que azules, pero si le pregunta cuántas hay de madera, no fácilmente contestará la pregunta, pues su idea de bolitas y número solo se relaciona con el color, porque su mente todavía no es capaz de pensar de qué están hechas las bolitas.

Otra característica conocida en ésta etapa es la conservación del número. El niño puede saber que veinte bolitas juntas son veinte bolitas, pero si éstas se ordenan en conjuntos de 5, o se acomodan circularmente, el niño piensa que no son 20 sino que son más o menos. Otro ejemplo al respecto es el de la colocación del número $5 + 4 = 9$; el niño conserva el número de una de éstas sumas pero al ser cambiado pierde la conservación. Esto se debe a que el niño a ésta edad no piensa lógica sino intuitivamente (conservación del líquido).

III . - FASE DE LAS OPERACIONES CONCRETAS.

El término operaciones es utilizado por Piaget para describir las acciones cognoscitivas muy bien organizadas en una red o sistema. (Klausmeier, Goodwin 1983). Las operaciones que el niño realiza en ésta etapa están sumamente relacionadas a objetos y a acciones concretas. El pensamiento lógico se inicia pero solo en presencia de objetos y acciones concretas, ejemplo: si al niño se le enseñan tres pedazos de madera de diferentes tamaños, podrá decir cual es el mayor, el menor, el más pequeño ;

pero si al niño en ausencia de imágenes, figuras objetos, acciones, se le dice: Cláudia es más alta que Fabiola, Luciano es más alto que Claudia, ¿quién es el más alto de los tres? le será muy difícil responder.

Esta etapa representa un gran adelanto en el pensamiento lógico. Por otra parte el egocentrismo disminuye, puede entender y aceptar otros puntos de vista; su plática y juego son más socializados, introyecta la conservación del número, ya puede descentralizar, es decir, puede captar varias dimensiones o características de un solo objeto (color, forma, tamaño, material textura, etc.) También entiende la reversibilidad de las operaciones (líquido), se presenta un gran avance en la clasificación, formación de conceptos, agrupación de los mismos, ejemplo: pollos= animales vivos= alimento cocinado. A pesar de éste progreso se debe recordar que el pensamiento está limitado a las acciones y objetos concretos que se pueden percibir o manipular, el niño aprende a través de la acción.

IV.-FASE DE LAS OPERACIONES FORMALES.-

Con ésta fase se inicia la etapa de las operaciones cognitivas más avanzadas, ahora el adolescente puede manejar situaciones abstractas y no solo concretas. Crea teorías y encuentra algunas de sus consecuencias, formula conclusiones a pesar de no tener la experiencia concreta y real con el tema, con el objeto o con la acción. Domina la descentralización y la reversibilidad, resuelve problemas abstractos.

Al parecer no existe una edad determinada para que el individuo logre operaciones formales, ya que a veces el niño de 5o. o 6o. año de primaria puede ya entrar en ésta etapa, sin embargo, hay adolescentes que la alcanzan hacia el 1o. o 2o. grado de secundaria. Se puede decir que ésta es la última fase del desarrollo intelectual y que sobreviene entre los 11 y los 15 años. El cambio del pensamiento en ésta etapa es vinculado por Piaget con la maduración de las estructuras cerebrales.

El razonamiento hipotético-deductivo subraya la nueva pauta del pensamiento. Los esfuerzos intelectuales anteriores se ampliaron en un plano horizontal es decir, que el pensamiento era

verificado de acuerdo a sus relaciones horizontales, a la relación lógica que guardaba con sus partes y en función un todo integrado (Maier 1971). En cambio en la adolescencia el joven piensa más allá del presente, establece relaciones verticales, elabora nociones, ideas y a veces conceptos.

El pensamiento del adolescente es cognoscitivo, maduro, sus operaciones dependen del simbolismo es decir, piensa aplicando símbolos del pensamiento. Para el adolescente el valor de los objetos se relaciona con el sistema de valores del hombre. Según Piaget el desarrollo de la personalidad no comienza sino hasta la quinta fase, en la que el joven puede utilizar el pensamiento deductivo y elabora sus propias hipótesis.

De tal forma Piaget señala que la personalidad existe cuando el "sí mismo" es capaz de someterse a cierta disciplina social. En éste momento el adolescente elabora su plan de vida. (Maier 1971).

Antes de dar por finalizados los principios más importantes de la teoría Piagetana, conviene señalar, que el logro de la autonomía moral, para ésta corriente, representa uno de los objetivos prioritarios, pues se vincula con todas las áreas del individuo, incluso con la educativa.

Tomando en consideración algunos de éstos postulados la Fundación Educativa High Scope, desarrolló su marco de trabajo basándose en la estructura de dicha teoría, lo cual no significó que se circunscribiera estrictamente a sus principios, sino por el contrario, tuvo la capacidad necesaria como para plantear sus propias metas partiendo del enfoque constructivista y del aprendizaje activo, lo cual, no solo permitió que el Curriculum con Orientación Cognoscitiva se clasificara como un programa de marco abierto, sino que también, al igual que el Proyecto Nezahualpilli involucró al niño en el proceso enseñanza-aprendizaje; como el constructor de su propio aprendizaje y a partir de su acción.

El maestro también se consideró parte fundamental del proceso pues él era quien planeaba y apoyaba las metas del programa. Este a través de diversas estrategias de enseñanza,

orientaba las experiencias clave de aprendizaje y la autonomía en todos sus aspectos. El Curriculum con Orientación Cognoscitiva es un plan muy completo, en él encontramos múltiples implicaciones, las cuales creemos que por su importancia, es necesario mencionar breve y claramente. Primero, en forma general se citarán los elementos que constituyen el programa y posteriormente se dará la descripción detallada de cada uno de ellos.

CLASIFICACION DE LOS ELEMENTOS DEL PROGRAMA C.O.C.

- | | |
|---------------|---|
| | 1.- Metas |
| | 2.- Planeación y uso de experiencias clave. |
| I) PLANEACION | 3.- Aplicación de estrategias básicas de enseñanza. |
| | 4.- Observación y evaluación del niño. |

I.- PLANEACION.

I.1. Metas C.O.C. .- A continuación se presenta un listado que contiene las metas de éste programa, vale la pena hacer notar que todas ellas están orientadas a propiciar la autonomía del niño, situación que en el Nezahualpilli también se plantea.

- El C.O.C. pretende que el niño desarrolle la habilidad para tomar decisiones sobre lo que quiere hacer y la manera en cómo lo va a hacer.

- Identificación y solución de problemas.

- Capacidad para identificar y entender sus intereses personales, así como para finalizar las tareas elegidas por él mismo.

- Participar en actividades con grupos de iguales y de adultos, planear, compartir esfuerzo y liderazgo.

- Capacidad de comunicar o manifestar, deseos, sentimientos, ideas a través de: escritura, dibujo, lenguaje verbal, gestual, corporal.

- Capacidad para comprender la expresión, hablada, escrita o actuada de otras personas, así como la correspondencia de algunos símbolos, representaciones.

- Habilidad para clasificar, seriar y para aplicar conceptos temporoespaciales y numéricos.

- Dirección de habilidades artísticas, científicas, físicas, hacia un fin determinado.

- Capacidad para entender o aceptar que existen conductas y puntos de vista diferentes a los de él.

- Criticidad y formación de una escala de valores, metas personales.

- Prolongar al futuro los intereses presentes; cultivarlos dentro y fuera de la escuela. (Ransom, 1978, p. 7). *

I-2. Planeación y uso de experiencias clave.

Las experiencias clave del C.O.C. son actividades elegidas por el niño, éstas elecciones se derivan tanto de los intereses propios de su edad, como de sus procesos cognoscitivos. Las experiencias clave permiten que el maestro ayude al niño a planear, organizar y decidir lo que quiere hacer. Las experiencias clave que se utilizan en el Curriculum Con Orientación Cognoscitiva, se basan en una clasificación elaborada por la Organización High Scope, la cual aparece a continuación:

Aprendizaje activo

Lenguaje

Representación

Clasificación

* Citado en Barocio, R. 1987, p. 31

Seriación

Número

Espacio

Tiempo

"Estas experiencias clave no pretenden crear situaciones rígidamente organizadas en torno a conceptos o aprendizajes predeterminados, sino por el contrario, fueron diseñadas para orientar al maestro sobre los contenidos y los procesos intelectuales con los que podía enriquecerse y apoyarse el desarrollo del niño"...(Hohman y Cols. 1984, p.4). *

I-3 Aplicación de Estrategias Básicas de Enseñanza.

En éste punto intervienen los conocimientos, la creatividad y la habilidad del maestro, para apoyar y enriquecer la experiencia o aprendizaje del niño a través de preguntas, material necesario cotidiano novedoso y de su aplicación en forma individual y grupal.

I-4 Observación y Evaluación del Niño.

Es interesante hacer notar una vez más; que todos los aspectos contenidos en éste y en los rubros subsiguientes, están íntimamente relacionados, veamos éste caso por ejemplo:

La experiencia clave elegida por el niño, desencadena una serie de actividades que el niño desarrolla, apoyándose en el material o en las preguntas del maestro, quien a través de todas éstas acciones puede observar y evaluar al niño para así mismo planear nuevas experiencias clave adecuadas a su desarrollo.

Vista así, la observación puede considerarse como una estrategia sumamente valiosa. En el C.O.C., las conductas observadas se registran utilizando el registro de observación del Niño (R.O.N.), listas de verificación, guías elaboradas por el maestro etc. Basándose en éstos instrumentos el maestro lleva a cabo la evaluación formativa día a día y sumativa tres veces al

* Citado en Barocio, R. op. cit., p. 37.

año. El resultado final de ambas evaluaciones, permite determinar el grado en el que la meta C.O.C. se ha cumplido.

- | | |
|---|-----------------------------|
| II.- <u>El arreglo del salón de clases.</u> | 1.- Area destinada al hogar |
| | 2.- Area de construcción |
| | 3.- Area dedicada al arte |
| | 4.- Area tranquila |

El arreglo del salón de clases en éstas cuatro áreas, permite que el niño tenga libertad para seleccionar y desarrollar diversas actividades. Además tiene mayor oportunidad de interactuar con los materiales que se encuentran organizados en cada área y que apoyan su aprendizaje.

- | | |
|--|--|
| III.- <u>La rutina de trabajo diario</u> | 1.- Etapa de Planeación |
| | 2.- Etapa de Trabajo |
| | 3.- Período para ordenar el material que se utilizó. |
| | 4.- Tiempo para el recuerdo |
| | 5.- Trabajo en grupos pequeños |
| | 6.- Trabajo en círculo |
| | 7.- Actividades de recreación. |

III-1. Etapa de planeación.- En ella el niño planea y decide lo que va a hacer. (Se dan de 15 a 20 minutos).

III-2. Etapa de Trabajo.- Tiempo dedicado a realizar el trabajo que se decidió hacer, pintar, dibujar, etc. (35-45 mins.)

III-3. El período de limpieza dura 15 minutos, y en él se reorganiza el material utilizado.

III-4. Tiempo para el recuerdo, es decir para reconstruir recuperar y representar de alguna forma el trabajo desarrollado, su duración oscila entre 15 y 20 minutos.

III-5. Grupo pequeño; formado por 8 o 10 niños a los cuales el maestro observa más detenidamente que al resto del grupo. Esta actividad suele durar 30 minutos por lo menos.

III-6. Círculo.- En él participa todo el grupo y el maestro es quien selecciona la actividad.

III-7. Actividades de recreación.- Generalmente son juegos al aire libre, que se llevan a cabo en el patio del plantel a la hora del recreo (30 minutos).

IV Enseñanza-Aprendizaje en Equipo.

En el C.O.C. el concepto de equipo se desarrolla a partir de igualdad de rangos, interdependencia, aportaciones propias de cada miembro, ayuda y esfuerzo.

En México, el Curriculum Con Orientación Cognoscitiva se ha impartido como ya dijimos en un jardín de niños llamado Antón S. Makarenko, de carácter público que está incorporado a la S.E.P. (García:1986:6). Esta escuela tiene seis salones, un aula con cocina, aula de usos múltiples, oficina, patio con juegos, baños (Barocio 1986:45).

En la escuela hay siete grupos de treinta alumnos cada grupo, siete educadoras, una maestra de cantos y juegos, otra de psicomotricidad y la directora general...(Idem).

Para la impartición del C.O.C. se seleccionaron cinco maestras con base en ciertas características (57). La asesoría total del programa estuvo a cargo del maestro Roberto Barocio, la maestra Benilde García y la maestra Rosa María Espriú.

Señala el maestro Barocio (1986) que uno de los problemas más reelevantes al capacitar al personal del jardín y al asesorar el proyecto, fué comprender lo que era el C.O.C. y lo que éste demandaba del maestro.

Por fin después de enfrentar una serie de retos en 1983, se inició la capacitación de los maestros a través de un seminario, en el cual se les dió apoyo de todo tipo durante el año escolar.

La capacitación, el diseño de programas, el proyecto en sí, estuvo controlado totalmente por los tres investigadores.

Sin embargo a partir de 1984, la situación de control que prevalecía, cambió, pues se permitió que los maestros diseñaran su propio programa, que evaluaran los progresos de sus alumnos y

(57) Roberto Barocio op.cit. 47.

que manifestaran sus necesidades, a partir de éstos cambios el desarrollo del personal se refinó sobre todo en el segundo y tercer año de la investigación (Barocio, 1986:52).

Aplicación Del Curriculum Con Orientación Cognoscitiva en México.-

Algunas Modificaciones.

De acuerdo a lo señalado por B. García (1986:80) tanto el contexto como el lugar en donde se aplicó el C.O.C., determinaron la necesidad de realizar modificaciones al proyecto original, algunas de éstas modificaciones se citan a continuación:

<u>C.O.C. original</u>	<u>C.O.C. modificado</u>
a) El grupo trabaja con dos maestros	a) El grupo trabaja con un solo maestro
b) En la etapa de planear la actividad todo el grupo participa con la ayuda de los dos maestros.	b) Para ésta etapa existen a su vez tres alternativas. b-1) El maestro planea con un grupo pequeño, los otros grupos planean solos y dicen al maestro su plan hasta que lo van a iniciar b-2) Todo el grupo planea pero solo unos cuantos exponen sus planes.

- b-3) El maestro planea con todo el grupo, pero no todos los grupos exponen sus planes.
- c) El grupo se divide en dos y cada maestro asume la dirección de la mitad, que constituye "El grupo pequeño" este grupo se organiza diariamente.
- d) El horario de labores docentes es más largo
- e) El maestro todos los días utiliza una hora para hacer observaciones y revisar sus planes diarios.
- f) En el salón de clases hay cuatro áreas: área del hogar, el área de arte, área tranquila y área de bloques.
- c) El grupo se divide en cuatro y como solo hay un maestro, éste trabaja con un grupo por día, los otros tres grupos trabajan solos pero en orden.
- d) El horario es más corto.
- e) La revisión de planes, y los comentarios sobre las observaciones se llevan a cabo una vez a la semana.
- f) Además de las cuatro -- áreas se agregó la de carpintería.

Las modificaciones aquí citadas forman parte del sistema de aplicación del C.O.C. en México, el cual mencionaremos en el Capítulo IV.

C A P I T U L O I V

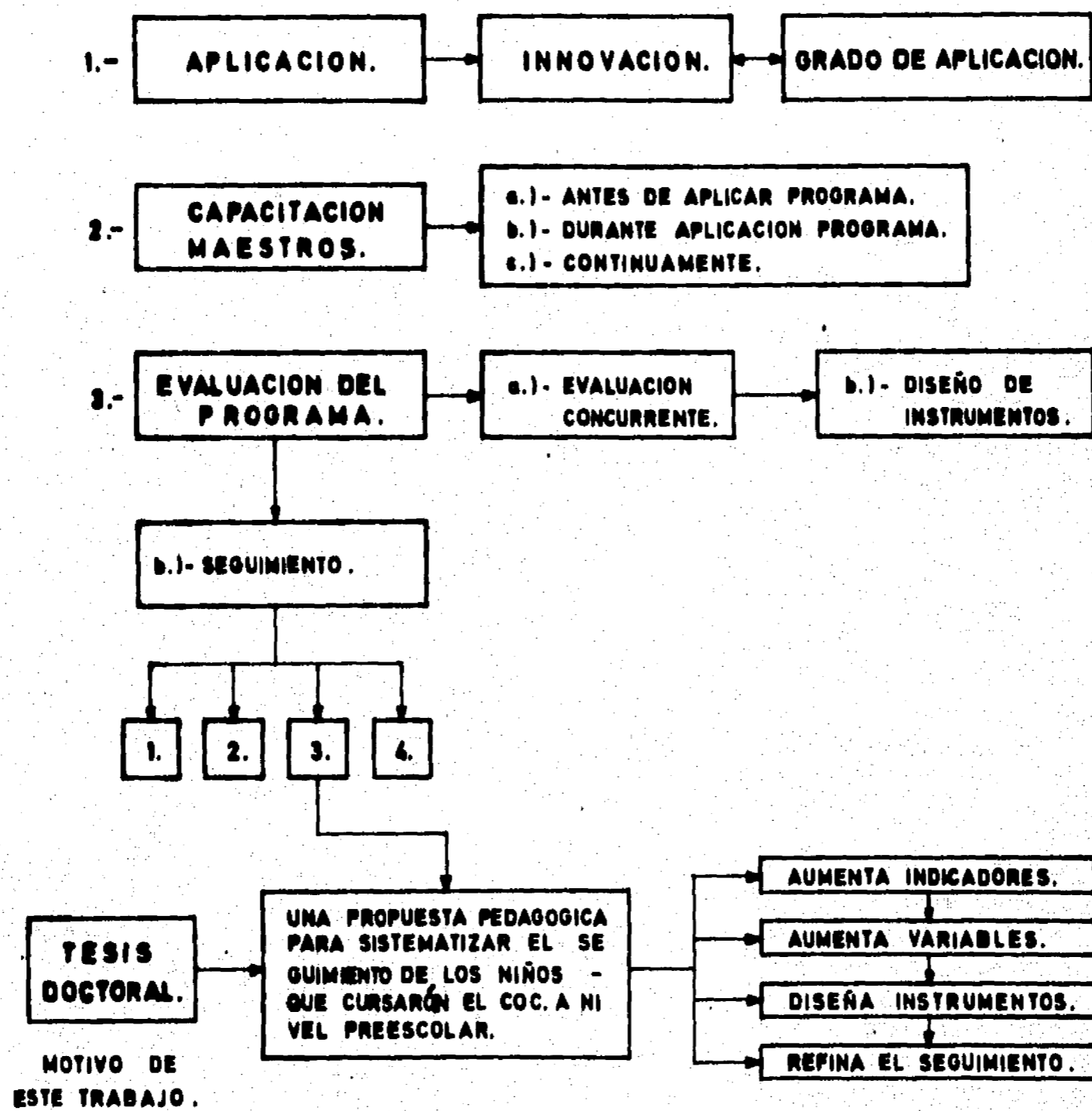
UBICACION DEL PRESENTE TRABAJO RESPECTO A LAS INVESTIGACIONES HECHAS EN MEXICO SOBRE LA ADOPCION ADAPTACION DEL C.O.C.

En la parte que corresponde a la introducción de éste trabajo, mencionamos ya, aunque en forma muy general, que el Curriculum Con Orientación Cognoscitiva, está constituido por cinco componentes: 1.- Plan de aplicación del programa, 2.- Plan de Capacitación de Maestros, 3.- Plan para Evaluar el programa, 4.- Plan de vinculación con padres de familia, 5.- Plan de apoyo administrativo. De éstos, tres han sido presentados como tesis de maestría, los dos últimos, el de padres y el administrativo, han sido desarrollados, e integrados, en el diseño de una estrategia alternativa de implantación (Espriu 1988).

Ahora, en el presente capítulo con el propósito de ubicar nuestra investigación, de delimitar nuestro problema de estudio y de elaborar la propuesta para refinar el Programa de Seguimiento y algunos instrumentos de apoyo, presentaremos un esquema sobre el proceso de implantación del C.O.C. en México, también citaremos las investigaciones que han hecho posible la adopción-adaptación del C.O.C. a nuestro contexto, el cual vale la pena hacer notar, ha representado un verdadero reto para los tres maestros que lo introdujeron en México.

PROCESO DE IMPLANTACION DEL COC. EN MEXICO.

ESQUEMA I.



**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

La adopción del Curriculum con Orientación Cognoscitiva, planteó la necesidad de llevar a cabo investigaciones que facilitaran el proceso, entre éstas encontramos: "El Desarrollo de Una Estrategia Para La Implantación de Un Curriculum Con Orientación Cognoscitiva (R.M. Espriu, 1988). Esta investigación se refiere a la modificación del primer componente, por lo tanto con el propósito de explicar brevemente los puntos que contiene, se presenta el esquema a continuación: *

ESQUEMA II

Desarrollo y aplicación
del C.O.C. en E.U.

Problema del cambio en
Instituciones educativas

Antecedentes
1a. Fase

Estrategia inicial
de implantación

Aplicación del C.O.C.
En México

Tesis
2a. Fase

Diseño de una estrategia
alternativa de implanta
ción del C.O.C.

Propuesta final
3a. Fase

Aplicación y Validación
de la estrategia alternativa

La primer Fase de "El Desarrollo de una Estrategia para la Implantación de un Curriculum Con Orientación Cognoscitiva",

* Tomado de Espriu 1988

comprende el período correspondiente a (1983-1986), en el cual se aplicó el C.O.C. para niños de tres a seis años basado en la teoría Piagetana. La implantación de éste programa se llevó a cabo en el jardín de niños Makarenko, utilizando la propuesta original de la Fundación de Investigaciones Educativas High/Scope.

En la segunda fase de ese trabajo (1986-1988) se desarrolla Una Estrategia Alternativa de Implantación del C.O.C. ésta es muy completa, pues no solo contempla la aplicación de todos los componentes del C.O.C., sino que también proporciona a las personas involucradas en el Programa, elementos de control sobre dichos componentes, lo cual propicia el crecimiento de la institución. La Estrategia Alternativa de Implantación se fundamenta en el modelo teórico de Leihwood y J. Montgomery (1981). *

La implantación de dicha estrategia en la 2a. fase reportó mejores resultados, que los obtenidos en la 1a. fase.

Uno de los trabajos de investigación "La Capacitación del Maestro en el Curriculum Con Orientación Cognoscitiva: Estudio de un caso" Fué magistralmente desarrollado por R. Barocio en 1986, quien señala: "Una institución funciona bajo las condiciones A) de trabajo y la innovación propone un cambio a las condiciones.

b)....."Caminar la distancia entre A y B, implica un proceso de adopción y adaptación de la innovación en el que la capacitación del maestro es un factor esencial"....

El programa de Capacitación fué desarrollado de 1983 a 1986. En él se realizaron dos actividades básicas:

1.- La pre-capacitación y la capacitación en sí, de las características y necesidades del C.O.C., para la cual fué necesario explicar las implicaciones de la teoría Piagetana.

2.- Actividades de apoyo a la capacitación del maestro, que a su vez se dividieron en : a) Durante la ejecución del maestro en el salón de clases, b) Después de finalizadas las clases, a la semana y a) mes.

* Citado en Espriu 1988

De tal forma, la propuesta para capacitar a los maestros, surgió de la innovación educativa y de las demandas que su aplicación impuso al maestro. (58) El programa de capacitación reportó grandes beneficios para la aplicación general del programa, pero también evidenció un alto grado de satisfacción en los maestros capacitados y en los maestros capacitadores.

Otra investigación muy importante, fué desarrollada en 1986 por la maestra Benilde García con el nombre de: "Evaluación de un Programa de Educación Preescolar Con Orientación Cognoscitiva", ésta fué de gran relevancia, pues su propósito fundamental fué evaluar el grado de aplicación del C.O.C., que se había logrado en los dos primeros años y los efectos posteriores a la aplicación del programa. Nuestro trabajo se deriva de ésta investigación, sin embargo por razones de espacio y tiempo, no será posible reseñarla en su totalidad. Es importante resaltar una vez más que el objetivo de nuestro estudio es refinar o sistematizar el seguimiento de los niños a los que se aplicó el C.O.C. a nivel preescolar y que actualmente cursan la educación primaria, para lograr tal objetivo es necesario conocer las metas, los objetivos, las variables originales y el procedimiento que se siguió en dicha investigación para evaluar los efectos del C.O.C. tanto en preescolar como en primaria (seguimiento de la primer generación de egresados) por lo tanto para facilitar el estudio de todos estos datos, se ha creído conveniente: primero; elaborar el esquema III, el cual señala los aspectos que la investigación anterior evaluó B García (1986) y los que competen a nuestro estudio. Segundo, organizar la información en 2 partes, en la parte A estarán:

- Modelo de evaluación de Stufflebeam
- Metas originales del C.O.C. nivel preescolar
- Operacionalización de variables y conceptos
- Cuadro que contiene indicadores de los dos primeros años de la aplicación del C.O.C.
- Muestra

(58) Roberto Barocio op cit. 3

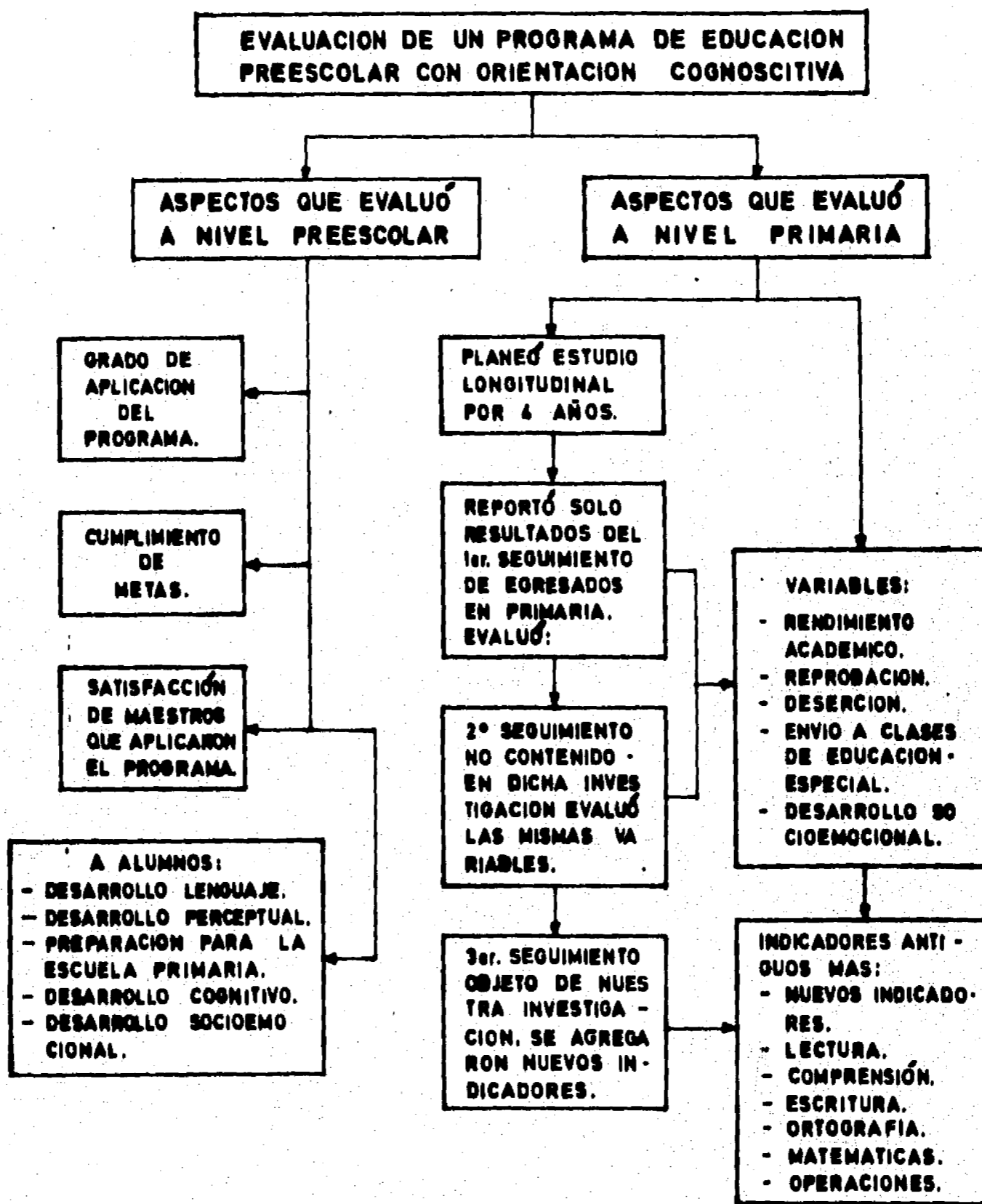
- Resultados C.O.C. nivel preescolar.

PARTE B Primer seguimiento.

- Variables agregadas
- Muestra
- Procedimiento
- Tratamiento estadístico
- Resultados

ESQUEMA III.

TESIS ANTECEDENTE.



PARTE A.

Para evaluar tantos y tan diversos aspectos, la investigadora se basó en la aproximación sistemática de D. Stufflebeam; también conocido como el modelo C I P P. (59)

Este modelo se puede considerar como uno de los más completos y bien estructurados, así que a partir de sus características y de la necesidad de dar continuidad a la Evaluación de un Programa de Educación Preescolar Con Orientación Cognoscitiva B. García (1986) y coherencia a nuestro estudio, hemos creído conveniente hablar de las bases de dicho modelo, el cual plantea 4 tipos de evaluación.

- | | | |
|-----------------|---|---------|
| 1.- de contexto | } | C I P P |
| 2.- de insumo | | |
| 3.- de proceso | | |
| 4.- de producto | | |

De estos cuatro tipos de evaluación, se dará una visión general con el objeto de que se entienda más fácilmente como se asignaron las variables y los indicadores en la investigación que antecede a la presente. Sin embargo, como en nuestro estudio solo se evaluaron los efectos que se manifestaron posteriormente en los niños a los que se les aplicó el C.O.C. a nivel preescolar centraremos nuestra atención en la evaluación de producto, claro está, que considerando algunos aspectos de los otros tres tipos de evaluación, pues no debemos olvidar, ni perder de vista el hecho de que los programas clasificados como INNOVACIONES, no pueden ni deben ser evaluados aisladamente. (60)

1.- LA EVALUACION DE CONTEXTO es la más básica, sus propósitos son :

- Proporcionar el rationale para determinar los objetivos
- Describir el medio, las condiciones que serían ideales y las condiciones reales.

(59) B. García, Evaluación de Un Programa de Educación Preescolar con Orientación Cognoscitiva p.2

(60) B. García op cit. p.26

- Identificar las necesidades y oportunidades desconocidas
- Diagnosticar los problemas del medio, o de la institución; el diagnóstico de problemas permite desarrollar los objetivos, cuyo logro se verá reflejado en el perfeccionamiento del programa.

La evaluación de contexto tiene características muy específicas:

- 1.- Es macroanalítica
- 2.- Marca los aspectos del sistema que deben ser evaluados, los describe y analiza
- 3.- Es fundamentalmente filosófica.- describe los valores y metas del sistema que deben ser observados.

Enfoca directamente las variables que sabe son importantes para el logro de las metas. A éste respecto determina si la práctica es consistente con los principios más relevantes de la teoría. Por tal motivo proporciona: 1) las bases para el control interno del sistema y 2) las bases para cambiar el medio del sistema a través de la identificación de las necesidades y oportunidades desconocidas, incluso busca y se basa en orientaciones y valores que existen fuera del sistema para producir cambios favorables dentro de él.

- 4.- Analiza el cambio de los objetivos para determinar la cantidad de cambio que se efectuará, así también considera la cantidad de información con la que cuenta para operacionalizar los objetivos y para publicar sus resultados.

- 5.- Es sistemática.

La metodología de la evaluación de contexto se divide en a) contingencia y b) congruencia

Mediante la contingencia la evaluación de contexto, busca oportunidades fuera del sistema y las promueve dentro de él, con el fin de perfeccionarlo para lo cual:

- visita otros sistemas y los analiza
- busca literatura sobre el tema
- utiliza asesoría externa
- considera los valores, actitudes, opiniones, prioridades de la comunidad.

La evaluación de contexto a través de la contingencia toma en cuenta los aspectos futuros que se presentarán en grupos, comunidades, en la sociedad entre estos aspectos están.

- valores
- necesidades
- avances tecnológicos
- desarrollo económico (modelo)
- censos
- proyectos a realizar

A partir del conocimiento de todos estos aspectos plantea interrogantes tales como:

Si las necesidades tecnológicas demandan nuevos roles, entonces, la educación presente puede capacitar al hombre para satisfacer dichas necesidades?

Al formular sus preguntas siempre utiliza las condiciones si entonces, como mecanismos que sirven para reforzar la contingencia de la evaluación del contexto.

b) La congruencia en la evaluación de contexto, compara si el comportamiento actual del sistema, corresponde al que se había propuesto o pensado, esto se identifica básicamente en la escuela a través de:

- metas
- leyes y reglas gubernamentales sobre educación
- reglas internas de la escuela para operacionalizar el modelo se utilizan :
- guías curriculares
- guías de operación y práctica
- calendarios escolares.
- colegiaturas
- salarios
- plan de estudios
- organigramas

La congruencia controla y determina si las metas propuestas fueron logradas y el grado en que se lograron.

La contingencia y la congruencia en la evaluación de contexto representan una estrategia cíclica para: descongelar -

mover - recongelar Kurt Gewin and Paul Grabbe (1945) "Conduct, Knowledge and Acceptance of New Values" Journal of Social Issues, Vol I:64 *

2) EVALUACION DE INSUMOS

El propósito de este tipo de evaluación es proporcionar información sobre cómo utilizar los recursos para conocer las metas del programa es decir:

- encontrar personas capaces y responsables que investiguen
- diseñar un plan para implementar la estrategia seleccionada

Esta información es esencial para estructurar diseños específicos y llevar a cabo los objetivos del programa.

El producto final de la evaluación de insumo, es el análisis de uno o más diseños de procedimiento en cuanto al potencial, costo y beneficio de un programa

La evaluación de insumo permite el acceso a la información que servirá para decidir si se necesita asesoría externa para conocer o encontrar los objetivos del programa. Esta clase de evaluación es microanalítica. Su interés o campo de acción, se encuentra básicamente en el campo de objetivos producido por las necesidades, oportunidades y problemas establecidos en la evaluación del contexto. La función de la evaluación de insumos es conocer las formas que existen para determinar nuevos objetivos, la manera en que éstos se pueden operacionalizar, la estrategia que se debe emplear y su implementación. La evaluación de insumos al igual que la de contexto se plantea preguntas como:

¿Están los objetivos establecidos operacionalmente?

¿Es factible llevar a cabo los objetivos?

¿Cuales son las estrategias que existen y cuál de ellas es más potente para encontrar los objetivos?

¿Cómo se pueden generar alternativas?

¿Resultaría lógico pensar que una estrategia ya existente pudiera ayudar a realizar objetivos específicos en el presente?

* Citado en STUFFLEBEAM et.al. (1971). EDUCATIONAL EVALUATION AND DECISION MAKING, Itasca III Peacock publishers p.221

¿La estrategia particular ha funcionado en el pasado, está basada en principios teóricos válidos, es ésta legal?

¿Qué tipo y cantidad de capacitación se requiere para implementar la estrategia?

¿Cuáles serán las actitudes de los alumnos, de los maestros y de los padres ante la estrategia y que sabrán sobre ella?

Estas y otras preguntas similares indican la importancia de la evaluación de insumos.

Si se pretende que los objetivos se logren, es muy importante seleccionar y estructurar estrategias que prometan un grado alto de satisfacción, así pues este tipo de evaluación trata de responder a los aspectos más importantes y necesarios para seleccionar y estructurar el diseño. La metodología de la evaluación de insumos, varía de acuerdo a la proporción del cambio. Ahora bien para responder a todas las preguntas hechas con anterioridad la evaluación de insumos define primero:

- 1) qué recursos puede utilizar
- 2) con qué personal cuenta para obtener la información
- 3) Con qué fuentes informativas
- 4) En qué forma se deberá reportar la información
- 5) A quién se le reportará la información incluyendo la estrategia considerada como óptima.

Para realizar lo anterior analiza:

¿Se seleccionó la muestra al azar?

¿Se probó la validez interna y externa de los instrumentos?

¿Se identificaron los efectos?

¿Se interpretaron correctamente los datos?

por último, vale la pena señalar que en el área educativa, existe una carencia total de instrumentos específicos, por lo cual en la mayor parte de los casos, es necesario elaborarlos para las necesidades propias del estudio que se realiza.

Las decisiones de la evaluación de insumos sobre organigramas, materiales, equipo etc. se ven reflejadas en la evaluación de proceso.

3) EVALUACION DE PROCESO.

Cuando se ha diseñado, aprobado e implantado un determinado plan, es necesario que se lleve a cabo la evaluación de proceso, con el fin de informar a las personas responsables de la implantación del curso de la misma.

La evaluación de proceso tiene tres objetivos básicos:

1.- Detectar o predecir cualquier defecto en el procedimiento del diseño, o en las diferentes etapas de su implantación.

Para realizar esta función identifica las fallas en el proyecto, entre las más frecuentes están:

- relaciones interpersonales entre maestros, personal y alumnos.
- canales de comunicación.
- acuerdos con las personas involucradas en el programa
- adecuación de recursos
- facilidades y oportunidades
- horarios, programas etc.

2.- Proporcionar información para decisiones programadas.

La información deberá estar completa para proporcionarla a los directores de la implantación en sus diferentes fases, pero sobre todo en el inicio, cuando se trata de tomar decisiones anticipadas, es decir programadas, ejemplos:

Decisión.- determinar el número de escuelas que participarán en el proyecto.

Información.- ¿Cuántas escuelas existen en la zona?

Decisión.- Determinar que alumnos participarán

Información.- Lista de alumnos.

3.- El tercer objetivo de la evaluación de proceso es llevar el record, o la forma en que se desarrolla el procedimiento, es decir identificar los principales errores del proyecto y la forma en la que son tratados o discutidos para su solución. Esta información es muy útil, sobre todo en fases posteriores a la implantación, en donde el record ayuda a determinar :

¿Cuáles objetivos fueron o no logrados y su grado de logro?.
Es importante hacer notar que el trabajo del evaluador requiere

tiempo completo y es muy pesado, ya que éste debe diariamente llevar el record sobre todas las actividades que se realizan en el procedimiento informal; semanarios, reportes, exámenes y entre el procedimiento formal, entrevistas, reuniones con directores, acuerdos cambios etc. Una cosa hay que señalar; entre más adecuada sea la evaluación de contexto y la de insumo, tanto más adecuada y eficiente será la evaluación de proceso, pues si los objetivos y el diseño son vagos o confusos, es muy probable que el proyecto empiece a manifestar serias fallas, las cuales serán identificadas y corregidas por la evaluación de proceso, la cual se puede considerar más importante que la evaluación de producto, sobre todo en las primeras etapas de desarrollo del proyecto.

Sin embargo la importancia de la evaluación de proceso, disminuye en la medida en la que el proyecto se vuelve menos exploratorio y más estructurado. Existe una interdependencia entre la evaluación de proceso y la de producto.

La de proceso como ya se dijo es necesaria para identificar los errores, proponer cambios e interpretar los resultados.

4.- EVALUACION DE PRODUCTO

La suma de los cuatro tipos de evaluación es la evaluación de producto, cuyo propósito es interpretar todo lo que atañe al proyecto, pero no solo al final, sino durante las diversas etapas de éste.

La metodología de este tipo de evaluación implica:

- Operacionalizar y dividir los objetivos.
- Medir los criterios asociados con las actividades de los objetivos.
- Comparar valores absolutos y relativos previamente establecidos.
- Interpretar los resultados utilizando los records de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

La evaluación de producto utiliza 2 criterios:

- 1.- Instrumental.- Está relacionado con el nivel de realización del objetivo; bajo medio, alto

2.- Consecuencial.- Se refiere a las condiciones o aspectos encontrados a partir de los cambios realizados. La evaluación de producto a diferencia de la de contexto, solo evalúa cíclicamente los resultados que se presentaron en los aspectos que fueron modificados, en cambio la evaluación de contexto toma todos los aspectos del programa.

La evaluación de producto se centra básicamente en el aspecto instrumental de los objetivos, el cual está asociado con las funciones de cambio de la investigación, con el desarrollo, su difusión y adopción.

Resumiendo podemos decir que:

LA EVALUACION DE INSUMO y la de PRODUCTO se caracterizan por:

INSUMO: Operacionaliza los objetivos antes del cambio, proporciona las especificaciones para la evaluación de proceso, los criterios de la evaluación de insumo sirven de base a la evaluación de producto.

LA EVALUACION DE PROCESO.- Especifica las razones de los resultados, esto quiere decir que si los objetivos no se lograron, investigará el procedimiento de la implantación y lo corregirá, pero si los objetivos fueron logrados entonces describirá el procedimiento que utilizó para lograr los resultados; lo cual permitirá conocer los beneficios del cambio y hacer repeticiones del estudio. Es así como la EVALUACION DE PRODUCTO y PROCESO, unidas a las de INSUMO y CONTEXTO, hacen más fuerte el "Rationale" y constituyen el modelo de Stufflebeam. *

A continuación se presentan las metas originales que se establecieron en el C.O.C.

* Información traducida textualmente por la sustentante de: Stufflebeam et.al. EDUCATIONAL EVALUATION AND DECISION MAKING. Itasca III, Peacock Publishers 1971, p.218-236

METAS ORIGINALES DEL C.O.C.

- a) Habilidades para tomar decisiones sobre qué hacer y como hacerlo.
- b) Habilidades para definir y solucionar problemas.
- c) Auto-disciplina, habilidad para identificar metas personales.
- d) Habilidad para participar con otros niños y adultos en la planeación de grupo, esfuerzo cooperativo y liderazgo compartido.
- e) Habilidad para la expresión, representación hablada, escrita y dramatizada de experiencias, sentimientos e ideas:
- f) Habilidad para entender la expresión propia y la de los demás.
- g) Habilidad para clasificar, seriar y aplicar el razonamiento espacial, temporal y matemático en diversas situaciones de la vida.
- h) Habilidades artísticas y científicas; destrezas físicas.
- i) Escuchar y entender puntos de vista, valores, conductas de otros.
- j) Espíritu crítico, valores y metas personales.
- k) Intereses y pasatiempos que puedan prolongarse y cultivarse fuera de la escuela.
- l) Nivel de preparación para la escuela primaria.

OPERACIONALIZACION DE VARIABLES Y CONCEPTOS *

Desarrollo del Lenguaje.- Puntuaciones obtenidas en la prueba de desarrollo inicial del Lenguaje del D. HAMILL (Lenguaje expresivo y receptivo contenido y forma)

Desarrollo perceptual.- Se midió la percepción visual, a través de la prueba de Marianne Frostig.

Preparación para la Escuela Primaria.- Producción y reconocimiento de números, copia de frases, dibujo de la figura humana. puntos obtenidos en el Anton Brenner Developmental Gestalt.

* La definición de variables, la operacionalización de éstas y los instrumentos aplicados fueron tomados de B. García (1986)

Desarrollo del período preoperatorio.- Medición de identidad, sucesión de acontecimientos, simultaneidad noción espacio temporal, ordenamiento lineal a través de la escala desarrollada por el Instituto Mexicano de Psiquiatría.

Desarrollo socioemocional y cumplimiento de las metas del programa.- Nivel de desarrollo socio emocional logrado en el Registro de Observación del Niño (RON)

Ahora, después de haber citado las metas originales del C.O.C y la operacionalización de las variables, presentamos el cuadro que contiene los indicadores que fueron asignados a cada tipo de evaluación en la investigación que antecede a la presente; B. García (1986)

Estos aspectos corresponden al primer y al segundo año de la aplicación del C.O.C.

<u>Evaluación Contexto</u>	<u>Evaluación Insumo</u>	<u>Evaluación Proceso</u>	<u>Evaluación Producto</u>
1) Status actual de programas preescolares con orientación cognoscitiva	1) Resultados previos a la evaluación del C.O.C. 2) Experiencia de los maestros	1) Grado de aplicación logrado en el programa	1) Logro de metas C.O.C. 2) Desarrollo perceptual 3) Desarrollo del lenguaje 4) Desarrollo
2) Instrumentos de evaluación	3) Entrenamiento al personal		5) Preparación para la escuela primaria
3) Ocupación de padres de familia.	4) Instalación y materiales.		6) Desarrollo del período pre-operatorio. 7) Satisfacción de los maestros. 8) PRIMER SEGUIMIENTO DE EGRESADOS.

MUESTRA

Antes de mencionar los resultados que la investigadora obtuvo en su trabajo a partir de la aplicación del C.O.C. a nivel preescolar, los cuales se reportan en la investigación de 1986, conviene hacer notar que esencialmente la selección de la muestra y el tamaño de ésta en preescolar, debieron servir de ayuda para determinar el número de sujetos que el seguimiento comprendería.
*

Esto significa que la muestra inicial hubiera podido participar en el seguimiento, si este hubiera sido más sistemático.

Muestra preescolar.

Para seleccionar la muestra de preescolar, la investigadora utilizó el diseño de bloques al azar (más de un sujeto por casilla, en donde las unidades experimentales y controles se agruparon en sus respectivos bloques) Arnau G.J.(1981). **

En cada salón había 30 niños, se tomaron 6 grupos y de cada uno se seleccionaron al azar 10 niños formándose tres grupos controles y tres experimentales, separados en bloques por edades:
(61)

1o. bloque = 3.11 - 4.05

2o. bloque = 4.06 - 4.11

3o. bloque = 5.00 - 5.11

En 1989 el tamaño de la muestra fué de 60 alumnos

En 1985 fué de 40

Uno de los grupos experimentales formado por 9 sujetos, sólo se comparó contra sí mismo, pues no había grupo control.

* El aspecto sobre la selección de la muestra será comentado posteriormente de manera más amplia.

** Citado en B. García 1986 op cit: 92

(61) Según García (1986).... la muestra fué seleccionada al final del ciclo escolar, para evitar que los maestros dieran más atención a los niños seleccionados.

Resultados C.O.C. Nivel Preescolar.

Se mencionarán los que se consideran importantes para nuestro estudio, es decir los que se derivaron de la evaluación de producto.

1.- El Logro de las Metas del C.O.C. en Preescolar fué superior en 1985 que en 1984.

2.- El Grado de Aplicación del Curriculum con Orientación Cognoscitiva, también fué superior en 1985.

3.- Satisfacción de los Maestros. La no satisfacción se debió al exceso de trabajo. Los alumnos de maestras satisfechas presentaron mayor nivel en las metas del programa.

4.- Desarrollo del Lenguaje.- En 1984 el grupo experimental, estuvo levemente por abajo del grupo control. En 1985 no hubo diferencias significativas entre los dos grupos.

5.- Desarrollo Perceptual.- La percepción visual del grupo control en 1984, resultó ser ligeramente más alta que la del grupo experimental (La prueba de M. Frostig solo se aplicó en 1984).

6.- Preparación para la Escuela Primaria.- En 1984 el grupo control estuvo un poco más arriba que el grupo experimental. En 1985 uno de los grupos experimentales sobrepasó a uno de los controles y a la inversa (En el estudio longitudinal, esta prueba sólo se aplicó en el primer seguimiento)

7.- Desarrollo del Período Preoperatorio.- No hubo diferencias significativas entre ambos grupos (El instrumento solo se aplicó en 1984)

8.- Desarrollo Socioemocional.- No se presentaron diferencias significativas entre el grupo control y entre el experimental ni en 1984, ni en 1985. Este instrumento se ha utilizado en los tres seguimientos.

Vale la pena hacer notar que B. García (1986) señala: "La edad como variable independiente fué más significativa, que la misma condición control o experimental de los sujetos"

PARTE B PRIMER SEGUIMIENTO

Variables Agregadas:

Rendimiento Académico.

Registros de calificaciones en las 4 áreas a continuación:

Expresión.- Recursos que utiliza el niño para comunicarse, entre ellos; lenguaje oral, escrito, corporal, sonidos.

Socialización.- Manifestaciones de participación, ayuda responsabilidad y respeto a los demás.

Destreza.- Habilidad para realizar con precisión actividades físicas, manuales; saltar, correr, dibujar, pintar, escribir.

Conocimiento.- Adquisición y aplicación de información a casos reales.

Reprobación.- Calificaciones menores de 6 obtenidas por los niños en la escuela primaria.

Programa de Remedio.

Problemas de aprendizaje o lenguaje en cualquier grupo.

Desarrollo socioemocional.

Características positivas de desarrollo social y autonomía, que fueron marcadas en el R.O.N.

PRIMER SEGUIMIENTO NIÑOS DE PRIMARIA.

Muestra.-

La muestra del primer seguimiento estuvo conformada por 25 sujetos, de los cuales 16 pertenecían al grupo control y 9 al grupo experimental. Los sujetos de ambos grupos fueron seleccionados al azar.

Procedimiento:

Los Instrumentos de evaluación se aplicaron durante los meses de Mayo y Junio del ciclo escolar correspondiente a 1984 - 1985.

Pruebas que se aplicaron en el primer seguimiento: Frostig, de lenguaje. La preparación para la escuela primaria, señala B. García (1986) que ésta variable, fué evaluada a través de un cuestionario, que los maestros contestaron. Las calificaciones de las áreas establecidas por la S.E.P. se obtuvieron de las boletas. El desarrollo social y la autonomía del niño también

fueron obtenidas a través del Registro de Observación del niño RON, contestado por el maestro .

Tratamiento Estadístico:

Para el tratamiento estadístico de los datos del primer seguimiento se utilizó:

Análisis de varianza bidireccional.

Prueba U de MANN-WHITNEY

Prueba de CHI-CUADRADA

Resultados.-

1.- Rendimiento Académico:

No se reportaron diferencias significativas.

2.- Reprobación:

No hubo reprobación en ninguno de los dos grupos.

3.- Programa de Remedio:

En ninguno de los dos grupos hubo sujetos con problemas de lenguaje o de aprendizaje.

4.- Desarrollo socio-emocional:

No se encontraron diferencias significativas, sin embargo las puntuaciones favorecieron levemente al grupo control.

Nota Aclaratoria:

Los datos que correspondían al segundo seguimiento, no habían sido procesados en el tiempo en que éste estudio los requirió, por tal motivo, prescindiendo de información tan importante, pasaremos al capítulo V, en el cual se presenta el tercer seguimiento realizado por la sustentante en 1987, y la propuesta pedagógica elaborada a partir de éste para sistematizar el seguimiento, de aquellos niños que en el futuro cursen el programa C.O.C.

CAPITULO V .

TERCER SEGUIMIENTO

Desde el inicio de nuestro trabajo, se mencionó que el objetivo fundamental de éste, era desarrollar el tercer seguimiento de los niños que en preescolar, habían cursado el programa Curriculum Con Orientación Cognoscitiva. Sin embargo, al analizar nuestro proyecto de investigación, nos dimos cuenta de que no era conveniente presentar únicamente los resultados del tercer seguimiento, pues por muy significativos que éstos fueran, solo serían o se convertirían, en datos aislados de uno de tantos programas preescolares. Era necesario entonces, elaborar un marco teórico que sirviera de base a nuestro estudio, dando referencia del origen de la educación preescolar, de su desarrollo, de las condiciones que habían intervenido en el diseño y en la evolución de los programas del primer mundo, así como de las innovaciones de educación preescolar en México; entre ellas, el proyecto Nezahualpilli, creado en nuestro país y el Curriculum Con Orientación Cognoscitiva; programa norteamericano que se adoptó y adaptó a México. Todos estos puntos fueron desarrollados con la profundidad que se consideró necesaria, sobre todo aquellos que hacían referencia a las características generales del C.O.C., a sus antecedentes, a su fundamentación teórica, a los resultados obtenidos en el preescolar y en el primer seguimiento.

Así pues habiendo señalado los aspectos anteriores, conviene resaltar una vez más, que el problema de la presente investigación se circunscribe a realizar el tercer seguimiento 1987 de los niños que en preescolar cursaron el C.O.C. y a identificar si a partir de la aplicación del programa, esos niños que ahora cursan primaria han manifestado efectos en cuanto a:

- 1.- Rendimiento académico
- 2.- Desarrollo socio-emocional
- 3.- Canalización a otras instituciones
- 4.- Deserción

Interrogantes:

1.- ¿Qué efectos se presentan en los niños a los que se les aplicó el programa y en los que no se aplicó en lo que se refiere a las variables antes citadas?

2.- ¿Prevalecen los efectos del C.O.C. en los niños que actualmente cursan la educación primaria?

Hipótesis:

H1.--Los niños que cursaron el C.O.C. tienen puntuaciones superiores en rendimiento académicos y en desarrollo socio-emocional, que los niños que no cursaron el programa.

H1,--La canalización a instituciones especiales y la deserción se presentan con menor incidencia en los niños que cursaron el C.O.C., que en los que no lo cursaron.

Definición Operacional de Variables y Conceptos:Aclaraciones Metodológicas:

Antes de iniciar esta parte, es importante hacer notar que las variables, los indicadores, * su definición y operacionalización, así como la muestra, el tipo de muestreo y el tamaño de ésta, al igual que las diversas pruebas estadísticas utilizadas en el tercer seguimiento que nosotros realizamos, obedecen a los criterios establecidos en el primer seguimiento. Esto significa que en el tercer seguimiento por razones metodológicas que resultan obvias, no fué posible hacer cambios.

Por otra parte, también vale la pena señalar, que como en el tercer seguimiento se manejan tres muestras diferentes, los datos son numerosos y llegan a confundirse. Por tal motivo y con el propósito de evitar que esto suceda, se ha decidido presentar la información integrada por generaciones.

* En el tercer seguimiento, con el propósito de encontrar efectos del C.O.C. agregué nuevos indicadores a la variable. Rendimiento académico, lo cual fué en vano, pues dichos indicadores no habían sido medidos en los seguimientos anteriores, por lo tanto los resultados no sirvieron para confirmar o generalizar si existían efectos del C.O.C. en el grupo experimental en cuanto a dicha variable.

PRIMERA GENERACION

El tamaño de la muestra en esta generación fué inicialmente de 26 sujetos. La pérdida experimental fué de 8 sujetos. La muestra actual comprende 18 sujetos.

12 Controles 6 Experimentales.

Variables, Conceptos y Nuevos Indicadores:

I RENDIMIENTO ACADEMICO.- Promedio anual de las áreas que a continuación aparecen.

- 1.- ESPAÑOL
- 2.- MATEMATICAS
3. CIENCIAS NATURALES
- 4.- CIENCIAS SOCIALES
- 5.- EDUCACION ARTISTICA
- 6.- EDUCACION FISICA
- 7.- EDUCACION TECNOLOGICA

II AREA SOCIO EMOCIONAL.- Puntajes positivos del grupo control y del grupo experimental obtenidos en el Registro de Observación del Niño (RON). Dichos puntajes fueron reportados por los maestros verbalmente y reportados por la sustentante en la hoja de registro del RON.

- 1.- DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL
- 2.- INTEGRACION ENTRE COMPAÑEROS
- 3.- ORGULLO EN EL TRABAJO

III CANALIZACION A OTRAS INSTITUCIONES.-

Se refiere a las necesidades específicas que presentaron el grupo control y el grupo experimental en cuanto a:

- 1.- Tratamiento psicológico
- 2.- Terapia de lenguaje
- 3.- Problemas de aprendizaje

Se determinó si había o no CANALIZACION A OTRAS INSTITUCIONES, la incidencia en cada grupo y la causa más frecuente.

IV DESERCIÓN.- Los indicadores que se consideraron en esta variable fueron:

- 1.- Enfermedades
- 2.- Problemas Familiares
- 3.- Cambio de domicilio
- 4.- Otros (no se registró)

Se determinó si existía deserción, la incidencia por grupo y la causa más frecuente.

Con el propósito de tener una aproximación más exacta sobre el Rendimiento Académico de cada alumno y de cada grupo en esta generación, se aumentaron los Indicadores que a continuación aparecen y cuyas calificaciones fueron proporcionadas verbalmente por los profesores.

- V - LECTURA
- VI- COMPRENSION
- VII - ESCRITURA
- VIII- ORTOGRAFIA
- IX - MATEMATICAS
- X - OPERACIONES

La escala de calificación para los seis indicadores fué:

1.-	Muy Bien	-	MB	=	-	10
2.-	Bien	-	B	=	8 -	9
3.-	Regular	-	R	=	6 -	7
4.-	Deficiente	-	D	=	5 -	6
5.-	Mal	-	M	=	-	5

Segunda Generación

El tamaño de la muestra en ésta generación fué de 35 sujetos de los cuales solo 18 constituyen la muestra actual:

10 Controles 8 Experimentales

Variables y Conceptos:

I RENDIMIENTO ACADEMICO.- Promedio Anual de las áreas que a continuación aparecen:

- 1.- EXPRESION
- 2.- SOCIABILIDAD
- 3.- DESTREZA
- 4.- CONOCIMIENTO

II AREA SOCIO EMOCIONAL.- Puntajes positivos del grupo control y del grupo experimental en el Registro de Observación del Niño (RON). Dichos puntajes fueron reportados por los profesores verbalmente.

- 1.- DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL
- 2.- INTERACCION ENTRE COMPAÑEROS
- 3.- ORGULLO EN EL TRABAJO.

III CANALIZACION A OTRAS INSTITUCIONES

Se refiere a las necesidades específicas que presentaron el grupo control y el grupo experimental en cuanto a:

- 1.- Tratamiento Psicológico
- 2.- Terapia de Lenguaje
- 3.- Problemas de Aprendizaje

IV DESERCIÓN.- Se determinó si existió o no deserción, la incidencia por grupo y la causa más frecuente, a través de los siguientes indicadores:

- 1.- Enfermedades
- 2.- Problemas Familiares
- 3.- Cambio de domicilio
- 4.- Otros (no se registró)

NUEVOS INDICADORES Los indicadores que se aumentaron en esta generación, fueron iguales a los de la primer generación.

- V LECTURA
- VI COMPRENSION
- VII ESCRITURA
- VIII ORTOGRAFIA
- IX MATEMATICAS
- X OPERACIONES

La escala de calificación para los seis indicadores también fué la misma.

- | | | |
|----------------|---|----|
| 1.- Muy Bien | - | MB |
| 2.- Bien | - | B |
| 3.- Regular | - | R |
| 4.- Deficiente | - | D |
| 5 - Mal | - | M |

TERCERA GENERACION

El tamaño inicial de la muestra en esta generación fué de 53 sujetos, de los cuales solo 42 constituyen la muestra actual.

23 Controles 19 Experimentales

Variables y Conceptos:

I RENDIMIENTO ACADEMICO.- Promedio anual de las áreas que a continuación aparecen:

- 1.- EXPRESION
- 2.- SOCIABILIDAD
- 3.- DESTREZA
- 4.- CONOCIMIENTO

II AREA SOCIOEMOCIONAL

- 1.- DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL
- 2.- INTERACCION ENTRE COMPAÑEROS
- 3.- ORGULLO EN EL TRABAJO.

III CANALIZACION A OTRAS INSTITUCIONES

- 1.- Tratamiento Psicológico
- 2.- Terapia del Lenguaje

3.- Problemas de aprendizaje

IV DESERCIÓN

- 1.- Enfermedades
- 2.- Problemas Familiares
- 3.- Cambio de domicilio
- 4.- Otros (no se registró)

NUEVOS INDICADORES

V TIEMPO EN EL QUE APRENDIO A LEER

- 1.- 1 -3 Meses
- 2.- 3 -6 Meses
- 3.- 6 -9 Meses
- 4.- 9.-12 Meses
- 5.- No aprendió

VI CALIDAD DE LA LECTURA

- 1.- Muy Bien - M B
- 2.- Bien - B
- 3.- Regular- R
- 4.- Deficiente - D
- 5.- Mal - M

VII TIEMPO EN EL QUE APRENDIO A ESCRIBIR

- 1.- 1 - 3 meses
- 2.- 3 - 6 meses
- 3.- 6 - 9 meses
- 4.- 9 -12 meses
- 5.- No aprendió

VIII CALIDAD DE LA ESCRITURA

- 1.- Muy Bien - M B
- 2.- Bien - B
- 3.- Regular - R
- 4.- Deficiente - D
- 5.- Mal - M

IX TIEMPO EN EL QUE APRENDIO MATEMATICAS

- 1.- 1 - 3 meses
- 2.- 3 - 6 meses
- 3.- 6 - 9 meses
- 4.- 9 -12 meses
- 5.- No aprendió

X CALIDAD DE LAS MATEMATICAS

- 1.- Muy Bien - M B
- 2.- Bien - B
- 3.- Regular - R
- 4.- Deficiente - D
- 5.- Mal - M

La calificación para cada una de las variables fué proporcionada por los profesores verbalmente.

PROCEDIMIENTO:

El tercer seguimiento del programa C.O.C., se llevó a cabo al finalizar el año escolar, es decir en los meses de Mayo y Junio de 1987. Este seguimiento estudió tres generaciones; la primera que finalizó tercero de primaria, la segunda generación segundo de primaria y la tercer generación terminó primero de primaria.

Para realizar el seguimiento de los niños de la primera y segunda generación, se utilizó una lista, * la cual contenía los nombres de los alumnos que cursaban tercero, segundo y primero de primaria. A través de la lista se clasificó a los alumnos que pertenecían al grupo control y al grupo experimental. Esta clasificación fué difícil, pues los sujetos no estaban claramente identificados por grupo.

En el seguimiento de los niños de la tercera generación, también se utilizó una lista, que era un poco diferente a la anterior; en ésta aparecía el nombre del alumno y la escuela a la

* Las listas de alumnos y de escuelas, fueron proporcionadas por la maestra que realizó la tesis antecedente a ésta.

que posiblemente ingresaría, a través de esa lista se identificó a los niños que pertenecían al grupo control y al grupo experimental.

Con el fin de agilizar el proceso, se clasificó a los niños por generación y por número de escuela. * Posteriormente se visitó cada una de ellas y se realizaron los trámites administrativos necesarios para que me fuera permitido:

- 1.- Verificar si los niños del estudio estaban inscritos en esa escuela y el turno al que asistían.
- 2.- Localizar al grupo escolar al que pertenecían A - B - C etc.
- 3.- Entrevistar a los maestros de primaria con el fin de conocer:
 - a) El rendimiento académico del niño y
 - b) Los diferentes aspectos de su desarrollo socio-emocional.

La información sobre el punto uno y dos, se obtuvo del registro de inscripción de cada escuela, el cual generalmente me fué proporcionado por el director de la misma.

3 a) La información sobre el rendimiento académico del niño, se obtuvo del registro de calificaciones que lleva el maestro en clase, en donde se consideraron las calificaciones obtenidas por el niño en cada área y en cada unidad, * éstas se promediaron. También se tomó en cuenta la boleta final del niño.

3 b) Para conocer el aspecto socioemocional del niño, se utilizó el registro de observación del niño R.O.N, que fué elaborado por la fundación de Investigaciones Educativas

* Escuelas: 1.- Silvestre Revueltas. 2.- Carlos A. Carrillo. 3.- Pedro Ascencio. 4.- Pedro Romero de Terreros. 5.- República de Tunes. 6.- Lic. Luis Cabrera. 7.- Lic. Eduardo Novoa. 8.- Rafael Ramos Pedraza. Todas públicas e incorporadas a la S.E.P.

* El año escolar consta de 8 unidades. Las áreas de trabajo en 1o. y 2o. de primaria son: Expresión, Sociabilidad, Destreza, Conocimiento. Las áreas de trabajo en 3o. de primaria son: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica.

High/Scope. Ese instrumento contiene 15 ITEMS, para el estudio longitudinal solo se han utilizado los items que aparecen a continuación.

10.- Adaptación Social y Autonomía.- Este item contiene 20 preguntas.

11.- Interacción entre compañeros.- contiene 3 preguntas

12.- Orgullo en el Trabajo.- Comprende 6 preguntas.

Los tres items con sus respectivas preguntas, fueron contestadas por los maestros de las escuelas primarias, en donde estudiaban los niños de la investigación.

Las respuestas verbales de la maestra, fueron anotadas por la sustentante en una hoja de registro, en ésta se marcaron cruces o palomas. Las palomas representaron puntos positivos es decir, mayor grado de desarrollo, y las cruces representaron puntajes negativos.

Las palomas o cruces se contaron por cada item y fueron otorgados únicamente por los maestros.

Después de recolectar los datos de los niños de las tres generaciones, del grupo control y del grupo experimental en todas las escuelas, se procedió a concentrar los datos para pasarlos posteriormente a la hoja de codificación,* capturarlos y tratarlos estadísticamente con la prueba U de Mann-Whitney, la prueba X² y pruebas de tendencia Central, Media Mediana y Modo. Es importante señalar, que éstas pruebas no se aplicaron en forma general a todas las variables (62), por tal motivo se ha creído conveniente, mencionar en los resultados obtenidos, el estadístico que se aplicó a cada variable.

* Para pasar los datos a la hoja de codificación, utilicé el código que me fué proporcionado por los investigadores iniciales del C.O.C.

(62) La justificación sobre el uso de los estadísticos y su aplicación a ciertas variables se menciona en las aclaraciones metodológicas.

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del tratamiento estadístico y del análisis de los datos. Dichos resultados se presentan por generación y se acompañan con gráficas y tablas para hacerlos más entendibles.

PRESENTACION Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS.

PRIMERA GENERACION

Tomando en cuenta el porcentaje en la frecuencia de calificaciones de las variables correspondientes al Rendimiento Académico, podemos decir que no se registraron diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental.

Sin embargo, un mayor porcentaje de alumnos del grupo control, obtuvo calificación de 10 en la materia de Educación Física, mientras que en el grupo experimental, el mismo porcentaje de alumnos obtuvo calificación de 10 en las materias de Educación Artística, Educación Física y Educación Tecnológica.

En las otras materias los mayores porcentajes se registraron en calificaciones más bajas, siendo casi las mismas en ambos grupos (Tablas I y Ia - Gráfica I).

De acuerdo a la Mediana de calificaciones por materia, no existieron diferencias significativas entre el grupo control y entre el grupo experimental; sin embargo, cabe mencionar que en las materias de Español, Ciencias Sociales y Educación Física, el grupo control obtuvo calificaciones ligeramente superiores, mientras que en Matemáticas, Educación Artística y Educación Tecnológica el grupo experimental resultó superior, con la excepción de Ciencias Naturales, en la que ambos grupos obtuvieron la misma Mediana de calificaciones (Tablas I y Ia - Gráfica II).

Tomando como base la Media en las variables Desarrollo Socioemocional, Interacción entre compañeros y Orgullo en el Trabajo, el grupo control resultó ligeramente superior en cuanto a desarrollo Socioemocional, mientras que el grupo experimental obtuvo una Media ligeramente más alta en las variables de Interacción entre compañeros y Orgullo en el Trabajo a diferencia del desarrollo socioemocional, que fué más alto en el grupo control.

Sin embargo, no existieron diferencias significativas entre ambos grupos (Tabla II - Gráfica III).

El Modo en éstas mismas variables resultó ser igual en cuanto a Interacción entre compañeros y Orgullo en el Trabajo a

diferencia del Desarrollo Socioemocional, que fué más alto en el grupo control. Sin embargo, no se puede considerar que existan diferencias significativas entre ambos grupos (Tabla II - Gráfica IIIa).

En las tablas III y IIIa - Gráfica IV, se observa la frecuencia de calificaciones en las variables Lectura, Comprensión, Escritura, Ortografía, Matemáticas y Operaciones tanto del grupo control como del grupo experimental.

A pesar de que no existieron diferencias significativas entre los dos grupos, resulta interesante mencionar, que en el grupo experimental el mayor porcentaje de alumnos obtuvo la calificación de R en las variables de Lectura y Comprensión, mientras que en el grupo control estas variables obtuvieron el mayor porcentaje en las calificaciones de B en Lectura, y MB, B y R en Comprensión.

En las otras variables los mayores porcentajes se concentraron en la calificación de B en el grupo control y en el grupo experimental variaron entre las calificaciones de B, R, M y D.

En cuanto a la Media de calificaciones de éstas variables, se observa que el grupo experimental resultó ligeramente superior en Lectura, Escritura, Ortografía, Matemáticas y Operaciones, y el grupo control en Comprensión, aunque no se puede considerar que existan diferencias significativas entre ambos grupos (Tablas III y IIIa - Gráfica V).

El Modo de éstas mismas variables nos indica que solamente en Lectura y Comprensión resultó superior el grupo experimental, mientras que las otras variables obtuvieron el mismo puntaje por lo que no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos (Tabla IV - Gráfica Va).

SEGUNDA GENERACION

De acuerdo al porcentaje en la frecuencia de calificaciones en las variables correspondientes al Rendimiento Académico, se observa que no existieron diferencias significativas entre el grupo control y entre el grupo experimental.

El mayor porcentaje de alumnos en el grupo experimental, se obtuvo en la variable Destreza, con una calificación de 10. Igualmente, en el grupo control, el mayor porcentaje se concentró en la misma variable pero con una calificación de 8 (Tablas V y Va - Gráfica VI).

La Mediana de calificaciones por materia en la segunda generación, nos muestra que no existieron diferencias significativas entre ambos grupos. Sin embargo, el grupo experimental obtuvo calificaciones ligeramente superiores en las 4 variables; siendo ésta diferencia más notoria en las variables de Destreza y Conocimiento (tablas V y Va - Gráfica VII).

En las variables de Desarrollo Socioemocional, Interacción entre Compañeros y Orgullo en el Trabajo, la Media obtenida nos indica que no existieron diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental, aunque se registraron puntajes ligeramente superiores en las variables de Desarrollo Socioemocional e Interacción entre compañeros en el grupo experimental. Tablas (VI y VIa - Gráfica VIII).

En cuanto al Modo, las puntuaciones obtenidas en éstas tres variables, entre ambos grupos, fueron exactamente las mismas (Tablas VI y VI a - Gráfica VIII a).

En las tablas VII y VIIa - Gráfica IX, se observan los porcentajes en la frecuencia de calificaciones de las variables Lectura, Comprensión, Escritura, Ortografía, Matemáticas y Operaciones. Aunque no existieron diferencias significativas entre el grupo control y entre el grupo experimental, vemos que en éste último grupo, el mayor porcentaje de alumnos, obtuvo la calificación de B en todas las variables, mientras que en el grupo control, los porcentajes más altos estuvieron en las

variables de Comprensión y Escritura, con una calificación de B y en Matemáticas y Operaciones con una calificación de R.

La Media de éstas mismas variables nos muestra que el grupo control obtuvo calificaciones ligeramente superiores en las variables de Lectura, Escritura, Matemáticas y Operaciones. A pesar de esto, no se registraron diferencias significativas entre ambos grupos (Tablas VII y VIIa Gráfica X).

En las tablas VIII y VIIIa - Gráfica XI, se puede notar que el Modo en las variables de Lectura, Comprensión, Escritura y Ortografía, resultó exactamente igual en ambos grupos. Solo en Matemáticas y Operaciones el grupo control fué ligeramente superior.

TERCERA GENERACION.

El porcentaje en la frecuencia de calificaciones de las variables correspondientes al Rendimiento Académico, en ésta generación, nos indica que no existieron diferencias significativas entre el grupo control y entre el grupo experimental. Sin embargo, se observa que el mayor porcentaje de alumnos del grupo experimental, obtuvo una calificación de 9 en el área de Expresión. Mientras que en el grupo control se registraron los mismos porcentajes en las materias de Expresión, Destreza y Conocimiento con calificaciones de 8, 9, y 10 (Tablas IX y IXa - Gráfica XII).

La Mediana de calificaciones por materia nos indica que no existieron diferencias significativas entre el grupo control y entre el grupo experimental.

La diferencia más notoria se registró en la materia de Sociabilidad, en la que el grupo experimental obtuvo una Mediana ligeramente superior (Tablas IX y IXa - Gráfica XIII).

En las tablas X y Xa - Gráfica XVI, nos muestra la Media obtenida en las variables Desarrollo Socioemocional, Interacción entre compañeros y Orgullo en el trabajo. Aunque no existieron diferencias significativas entre ambos grupos, es interesante

señalar que en las tres variables el grupo experimental resultó ligeramente superior.

En cuanto al Modo de éstas mismas variables, los dos grupos resultaron exactamente iguales (Tablas X y Xa - Gráfica XIV).

Las tablas XI y XIa - Gráfica XV, indican que los porcentajes en la frecuencia de calificaciones de las variables Tiempo y Calidad en la Lectura, Tiempo y Calidad en la Escritura y Tiempo y Calidad en las Matemáticas, resultaron exactamente iguales entre ambos grupos, por lo que no existieron diferencias significativas.

La Media de éstas mismas variables resultó ligeramente superior en el grupo control, aunque esto no indica que existan diferencias significativas entre ambos grupos (Tablas XII y XIIa Gráfica XVIa).

El Modo de éstas variables fué exactamente el mismo entre los dos grupos (Tablas XIIa y XII Gráfica XVIa).

Con el propósito de identificar si el grado de aplicación del programa C.O.C. tuvo alguna relación con los efectos del mismo en las tres generaciones, se realizó un análisis intergeneracional entre los grupos controles y experimentales en cuanto a: Desarrollo Socioemocional, Interacción entre compañeros y Orgullo en el Trabajo, tomando en cuenta la Media y el Modo.

La gráfica XVII, nos indica que en el grupo control, como en el grupo experimental, no se registraron diferencias significativas entre las tres generaciones.

En Desarrollo Socioemocional, se obtuvo una Media ligeramente más baja en ambos grupos en la primera generación, lo cual se puede deber a que en ésta generación, se aplicó por primera vez el programa. En la Segunda y Tercera generación, a pesar de que no se encontraron diferencias dramáticamente significativas, sí se dieron puntajes más altos.

Respecto a la variable Interacción entre Compañeros, se notó una ligera diferencia entre el grupo experimental, ya que la tercera generación registró una Media ligeramente superior a las otras dos generaciones.

En cuanto a Orgullo en el Trabajo, las diferencias tanto en el grupo control, como en el grupo experimental, en las tres generaciones, fueron mínimas.

El Modo de éstas mismas variables nos muestra que en el grupo control, no existieron diferencias entre las tres generaciones, mientras que en el grupo experimental, la variable Desarrollo Socioemocional en la primera generación, resultó por debajo de las otras dos generaciones.

Esto nos indica, que de alguna manera, en la segunda y tercera generación, los efectos del Programa C.O.C., se manifiestan más claramente que en los alumnos de la primera generación (Gráfica XVII a).

En la gráfica XVIII, se hizo una comparación de la Media de las variables: Lectura, Comprensión, Escritura, Ortografía, Matemáticas y Operaciones. En éste caso solo se consideraron la primera y segunda generación, ya que en la tercera, se manejaron otras variables. * En ésta Gráfica se puede observar que tanto en el grupo control, como en el grupo experimental, no se registraron diferencias significativas entre ambas generaciones. Sin embargo, en el grupo experimental, se registraron puntajes ligeramente superiores en la primera generación en todas las variables, a excepción de Lectura, en la que la segunda generación resultó superior.

Los resultados obtenidos a partir de X2, que se encuentran en la Gráfica XIX, nos muestran que en las variables: Desarrollo Socioemocional, Interacción entre compañeros y Orgullo en el Trabajo, la tercera generación obtuvo puntajes superiores con respecto a las otras dos generaciones en las tres variables, siendo ésta diferencia más notoria en Desarrollo Socioemocional.

Entre la primera y segunda generación existieron diferencias menos notorias, aunque la primera generación resultó ligeramente superior en Desarrollo Socioemocional, mientras que la segunda generación, obtuvo puntajes más altos en el Trabajo.

* No existía otro grupo aunque fuera de diferente nivel contra el cual se pudieran establecer comparaciones, respecto a las variables que se manejaron en la primera generación.

En lo referente a Interacción entre compañeros, éstas dos generaciones tuvieron el mismo puntaje.

En la gráfica XIX-A, se hizo la comparación de X^2 entre la primera y segunda generación, en las variables de Lectura, Comprensión, Escritura, Ortografía, Matemáticas y Operaciones.

La tercera generación no se incluyó por manejar otras variables.

En éste aspecto, se puede observar que la segunda generación resultó ligeramente superior en las variables de Lectura, Escritura y Ortografía; mientras que la primera generación obtuvo puntajes más altos en Comprensión, Matemáticas y Operaciones. A pesar de esto, no se puede considerar que existan diferencias significativas entre ambas generaciones.

**PRIMERA GENERACION
GRUPO EXPERIMENTAL
TABLA 3 FRECUENCIA CALIFICACIONES**

MD = 7.15			MD = 7.45			MD = 8.00		
1. ESPAÑOL			2. MATEMATICAS			3. C. NATURALES		
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE
6	1	11.1	7	3	33.3	7	1	11.1
7	2	22.2	8	2	22.2	8	1	11.1
8	2	22.2	9	1	11.1	8	2	22.2
9	1	11.1	0	-3P	33.3	9	2	22.2
0	-3P	33.3		6	100.0	0	-3P	33.3
	-6	100.0					6	100.0
MD = 7.6			MD = 9.5			MD = 9.1		
4. C. SOCIALES			5. EDUC. ARTISTICA			6. EDUC. FISICA		
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE
7	2	22.2	8	1	11.1	7	1	11.1
8	2	22.2	9	2	22.2	9	2	22.2
9	1	11.1	10	3	33.3	10	3	33.3
10	1	11.1	0	-3P	33.3	0	-3P	33.3
0	-3P	33.3		6	100.0		6	100.0
	6	100.0						
MD. = 9.5			7. EDUC. TECNOLOGICA					
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE			
7	1	11.1	7	1	11.1			
9	2	22.2	9	2	22.2			
10	3	33.3	10	3	33.3			
0	-3P	33.3	0	-3P	33.3			
	6	100.0		6	100.0			

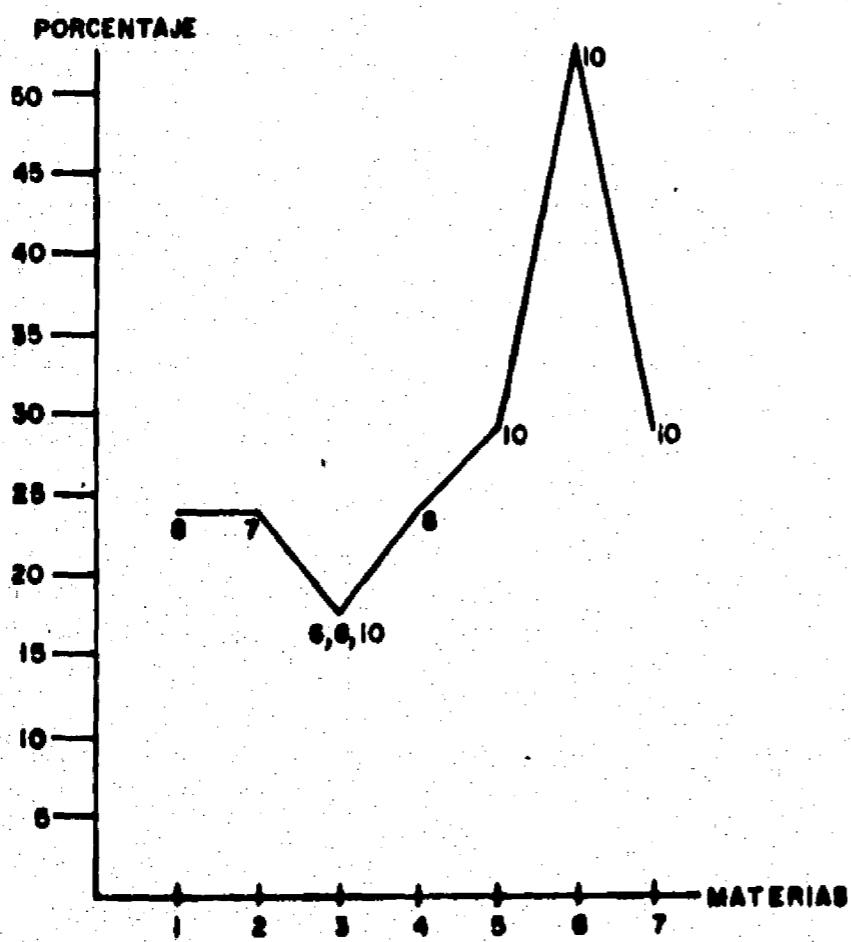
EL SIGNO - A LA IZQUIERDA DE UN NUMERO QUE A LA DERECHA TIENE UNA P; SIGNIFICA PERDIDA EXPERIMENTAL.

PRIMERA GENERACION.
GRUPO CONTROL.
TABLA IA.- FRECUENCIA CALIFICACIONES.

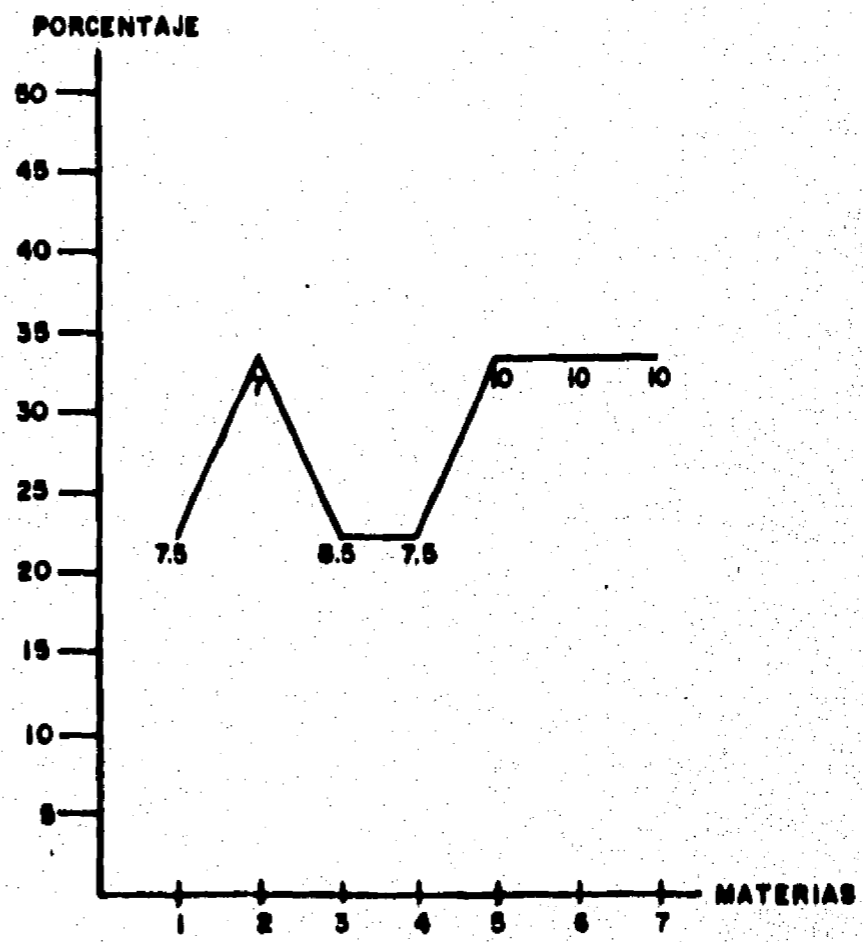
Md. = 7.9			Md. = 7.0			Md. = 6.0		
1. ESPAÑOL			2. MATEMATICAS.			3. C. NATURALES.		
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.
6	2	11.6	6	3	17.6	6	3	17.6
7	2	11.6	7	4	23.5	7	1	5.9
8	4	23.5	8	2	11.6	8	3	17.6
9	3	17.6	9	2	11.6	9	2	11.6
10	1	5.9	10	1	5.9	10	3	17.6
0	- 5P	29.4	0	- 5P	29.4	0	- 5P	29.4
	12	100.0		12	100.0		12	100.0
Md. = 8.0			Md. = 8.8			Md. = 9.9		
4. C. SOCIALES.			5. EDUC. ARTISTICA.			6. EDUC. FISICA.		
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.
5	1	5.9	6	1	5.9	7	1	5.9
6	1	5.9	7	1	5.9	9	2	11.6
7	2	11.6	8	2	11.6	10	9	59.0
8	4	23.5	9	3	17.6	0	- 5P	29.4
9	2	11.6	10	5	29.4		12	100.0
10	2	11.6	0	- 5P	29.4			
0	- 5P	29.4		12	100.0			
	12	100.0						
Md. = 9.1								
7. EDUC. TECNOLOGICA.								
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.						
6	1	5.9						
8	3	17.6						
9	3	17.6						
10	5	29.4						
0	- 5P	29.4						
	12	100.0						

PRIMERA GENERACION
GRAFICA I-FRECUENCIA DE CALIFICACIONES

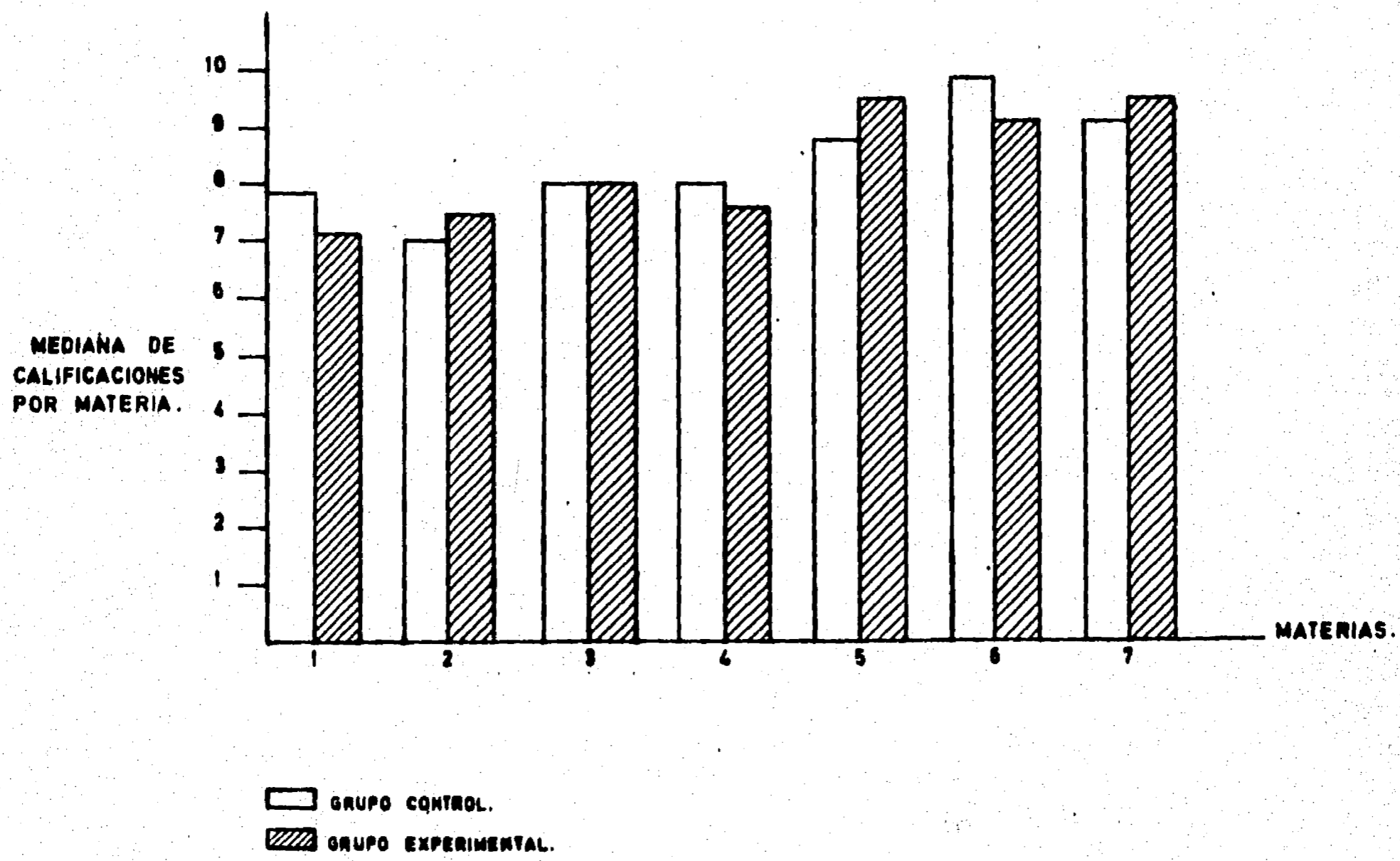
GRUPO CONTROL



GRUPO EXPERIMENTAL



PRIMERA GENERACION.
GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.
GRAFICA II. RENDIMIENTO ACADEMICO.



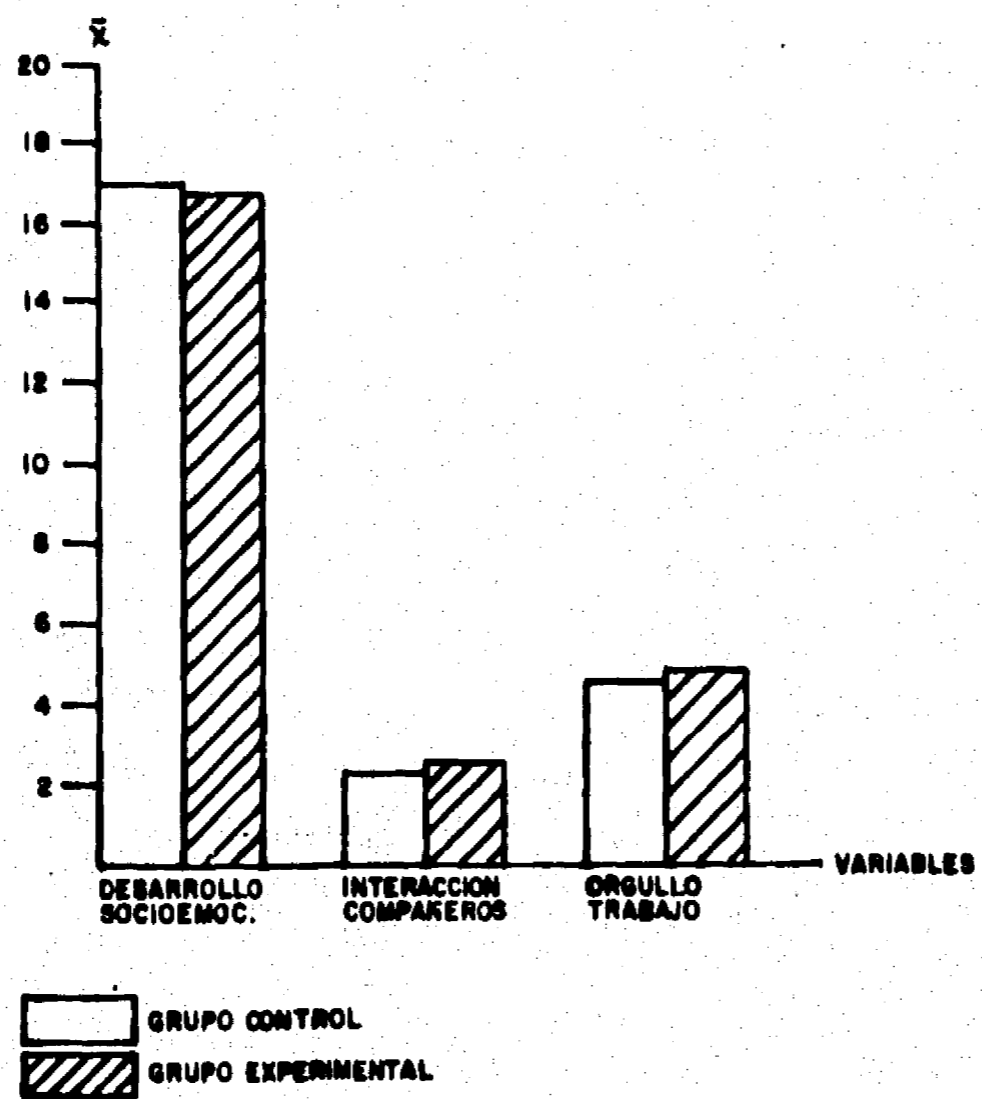
PRIMERA GENERACION
GRUPO EXPERIMENTAL
TABLA II MEDIA Y MODO

VARIABLES	\bar{X}	Mo.
DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	16.65	13.0
INTERACCION ENTRE COMPAÑEROS	2.50	3.0
ORGULLO EN EL TRABAJO	4.65	6.0

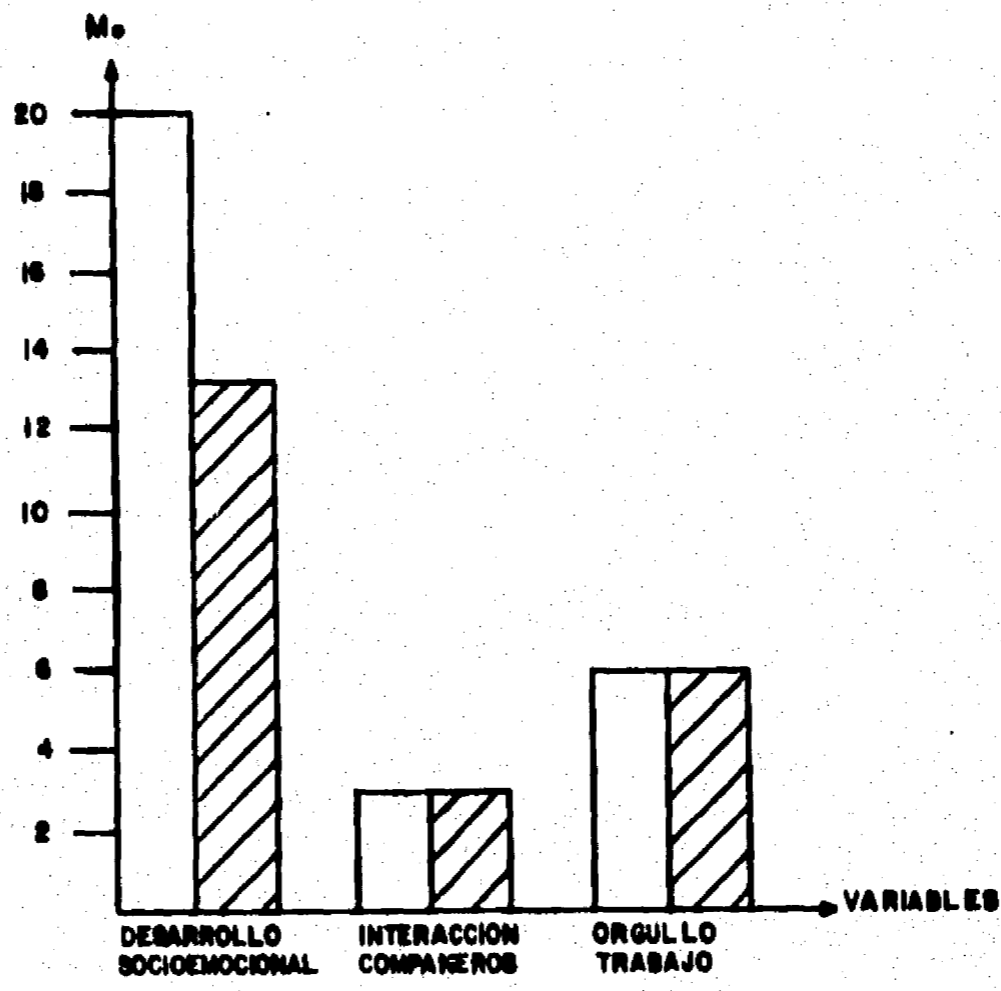
PRIMERA GENERACION
GRUPO CONTROL
TABLA II A MEDIA Y MODO

VARIABLES	\bar{X}	Mo.
DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	17.50	20.0
INTERACCION ENTRE COMPAÑEROS	2.41	3.0
ORGULLO EN EL TRABAJO	4.66	6.0

GRAFICA III - MEDIA
PRIMERA GENERACION-GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.



GRAFICA III A-MODO
PRIMERA GENERACION-GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.



□ GRUPO CONTROL
▨ GRUPO EXPERIMENTAL

PRIMERA GENERACION.
GRUPO EXPERIMENTAL.
TABLA III.- FRECUENCIA CALIFICACIONES.

$\bar{X}=3.16$			$\bar{X}=2.33$			$\bar{X}=3.16$		
1. LECTURA.			2. COMPRESION.			3. ESCRITURA.		
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.
B	1	11.1	MB	1	11.1	B	2	22.2
R	4	44.4	B	2	22.2	R	2	22.2
M	1	11.1	R	3	33.3	D	1	11.1
O	-3P*	33.3	O	-3P	33.3	M	1	11.1
	<u>6</u>	<u>100.0</u>		<u>6</u>	<u>100.0</u>	O	-3P	33.3
							<u>6</u>	<u>100.0</u>
$\bar{X}=3.33$			$\bar{X}=3.0$			$\bar{X}=3.0$		
4. ORTOGRAFIA.			5. MATEMATICAS.			6. OPERACIONES.		
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.
B	2	22.2	B	2	22.2	B	2	22.2
R	2	22.2	R	2	22.2	R	2	22.2
M	2	22.2	D	2	22.2	D	2	22.2
O	-3P	33.3	O	-3P	33.3	O	-3P	33.3
	<u>6</u>	<u>100.0</u>		<u>6</u>	<u>100.0</u>		<u>6</u>	<u>100.0</u>

* EL SIGNO - A LA IZQUIERDA DE UN NUMERO QUE A LA DERECHA TIENE UNA P, SIGNIFICA PERDIDA EXPERIMENTAL.

PRIMERA GENERACION.

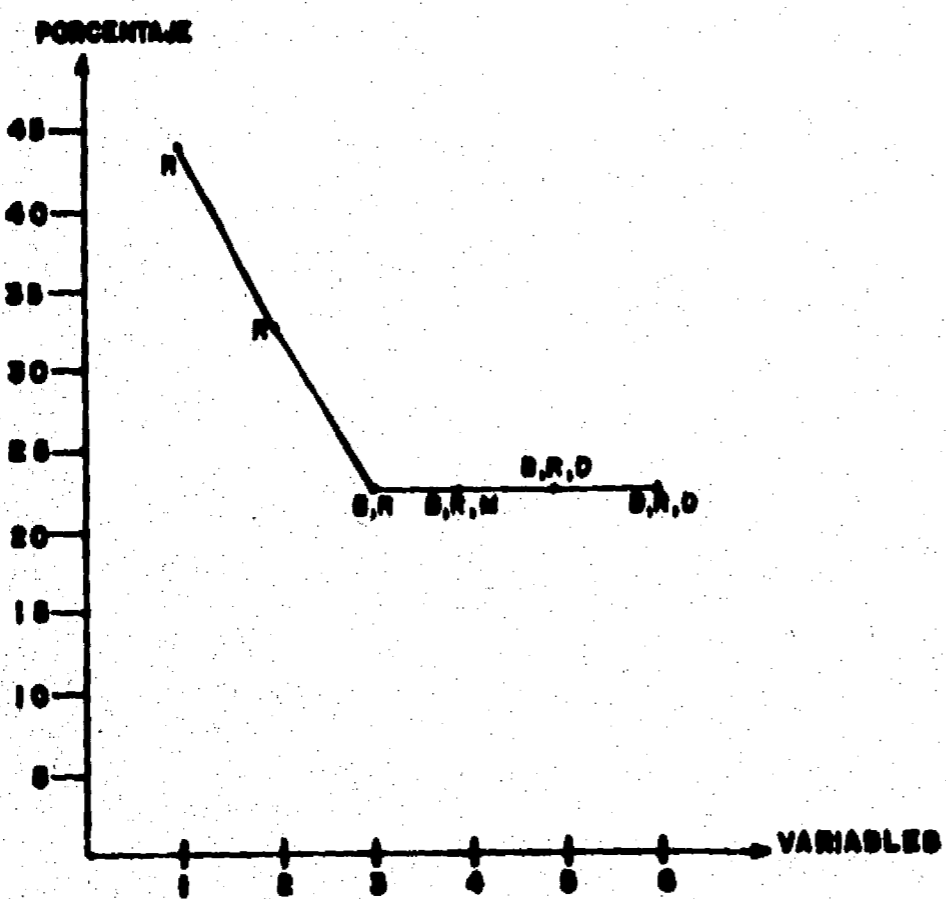
GRUPO CONTROL.

TABLA III A.- FRECUENCIA CALIFICACIONES.

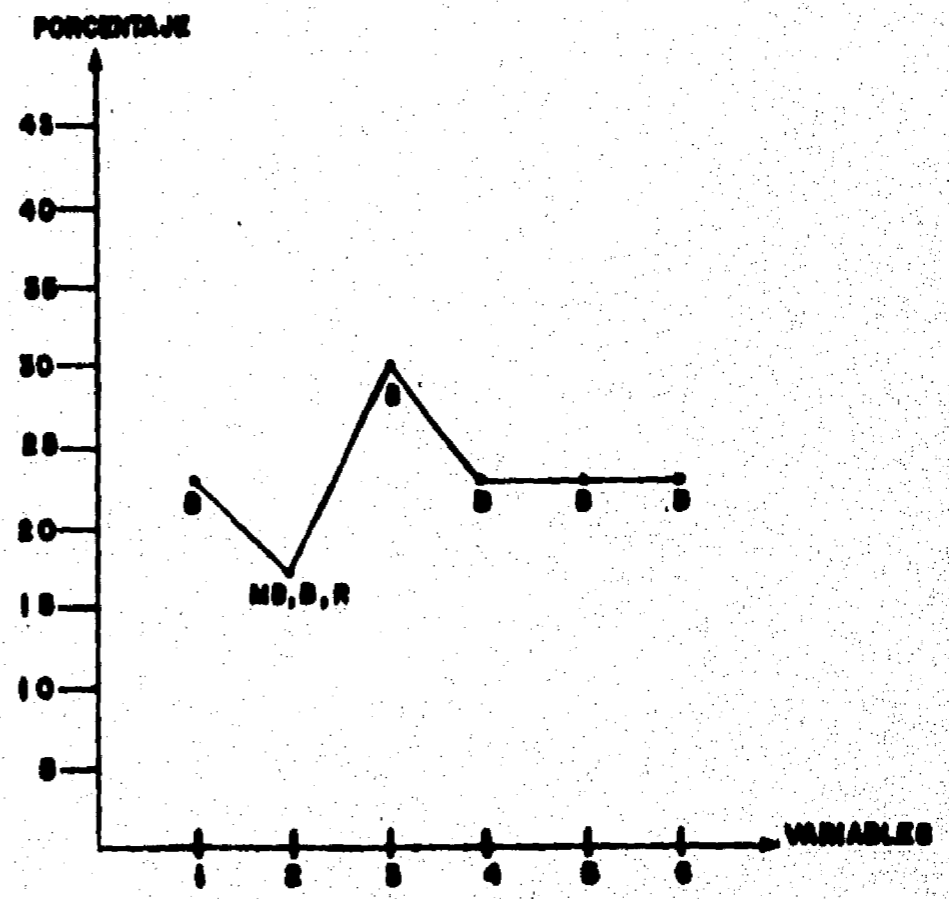
$\bar{X}=2.75$			$\bar{X}=2.66$			$\bar{X}=2.58$		
1. LECTURA.			2. COMPRENSION.			3. ESCRITURA.		
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.
MB	2	11.6	MB	3	17.6	MB	2	11.6
B	4	23.5	B	3	17.6	B	5	29.4
R	3	17.6	R	3	17.6	R	3	17.6
D	1	5.9	D	1	5.9	M	2	11.8
M	2	11.8	M	2	11.8	O	-5P	29.4
O	-5P	29.4	O	-5P	29.4		12	100.0
	12	100.0		12	100.0			
$\bar{X}=2.83$			$\bar{X}=2.66$			$\bar{X}=2.50$		
4. ORTOGRAFIA.			5. MATEMATICAS.			6. OPERACIONES.		
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.
MB	2	11.6	MB	3	17.6	MB	3	17.6
B	4	23.5	B	4	23.5	B	4	23.5
R	3	17.6	R	2	11.8	R	3	17.6
M	3	17.6	M	3	17.6	M	2	11.8
O	-5P	29.4	O	-5P	29.4	O	-5P	29.4
	12	100.0		12	100.0		12	100.0

PRIMERA GENERACION
GRAFICA IV-FRECUENCIA CALIFICACIONES

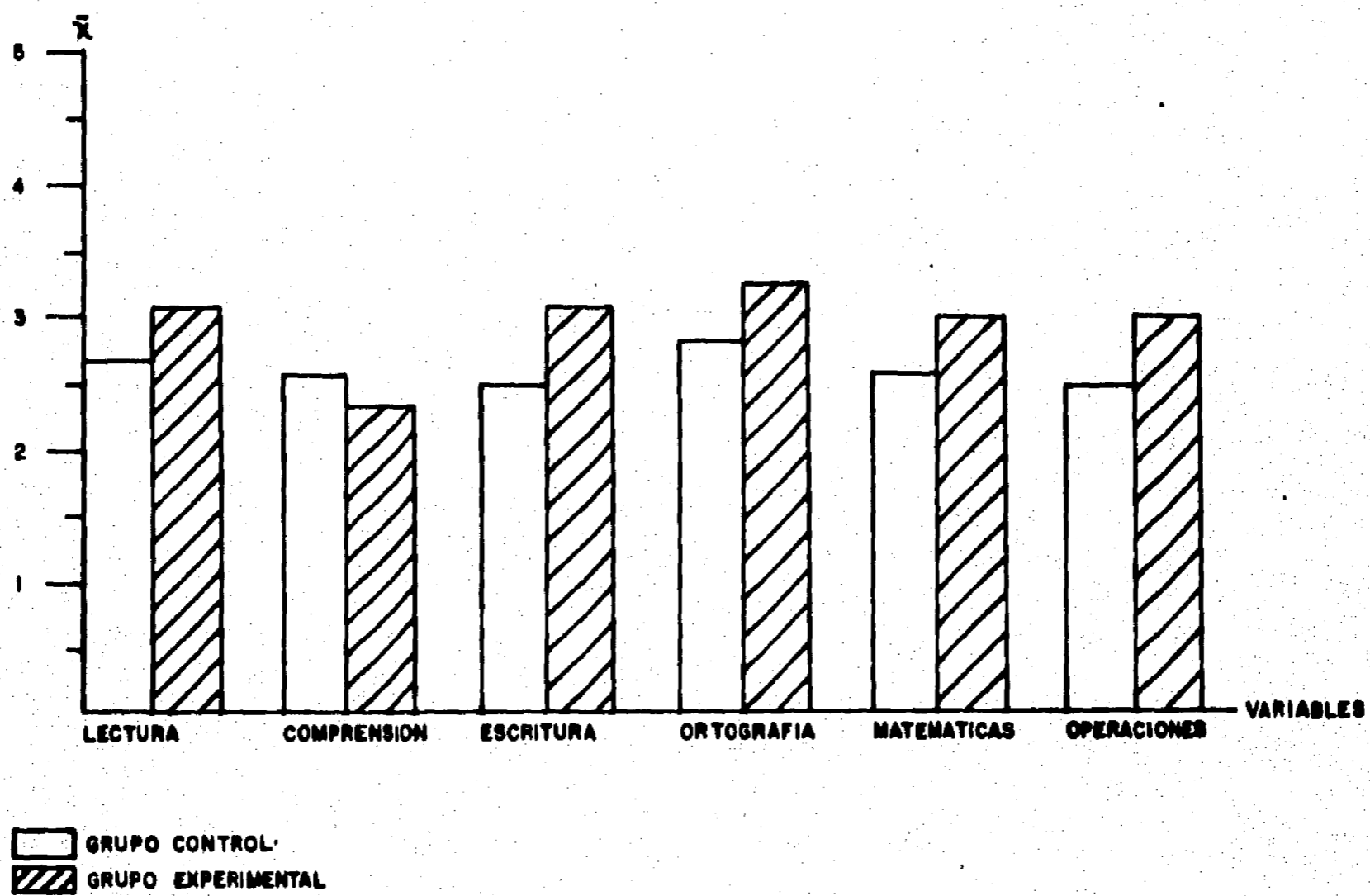
GRUPO EXPERIMENTAL



GRUPO CONTROL



GRAFICA V- MEDIA
PRIMERA GENERACION-GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL .



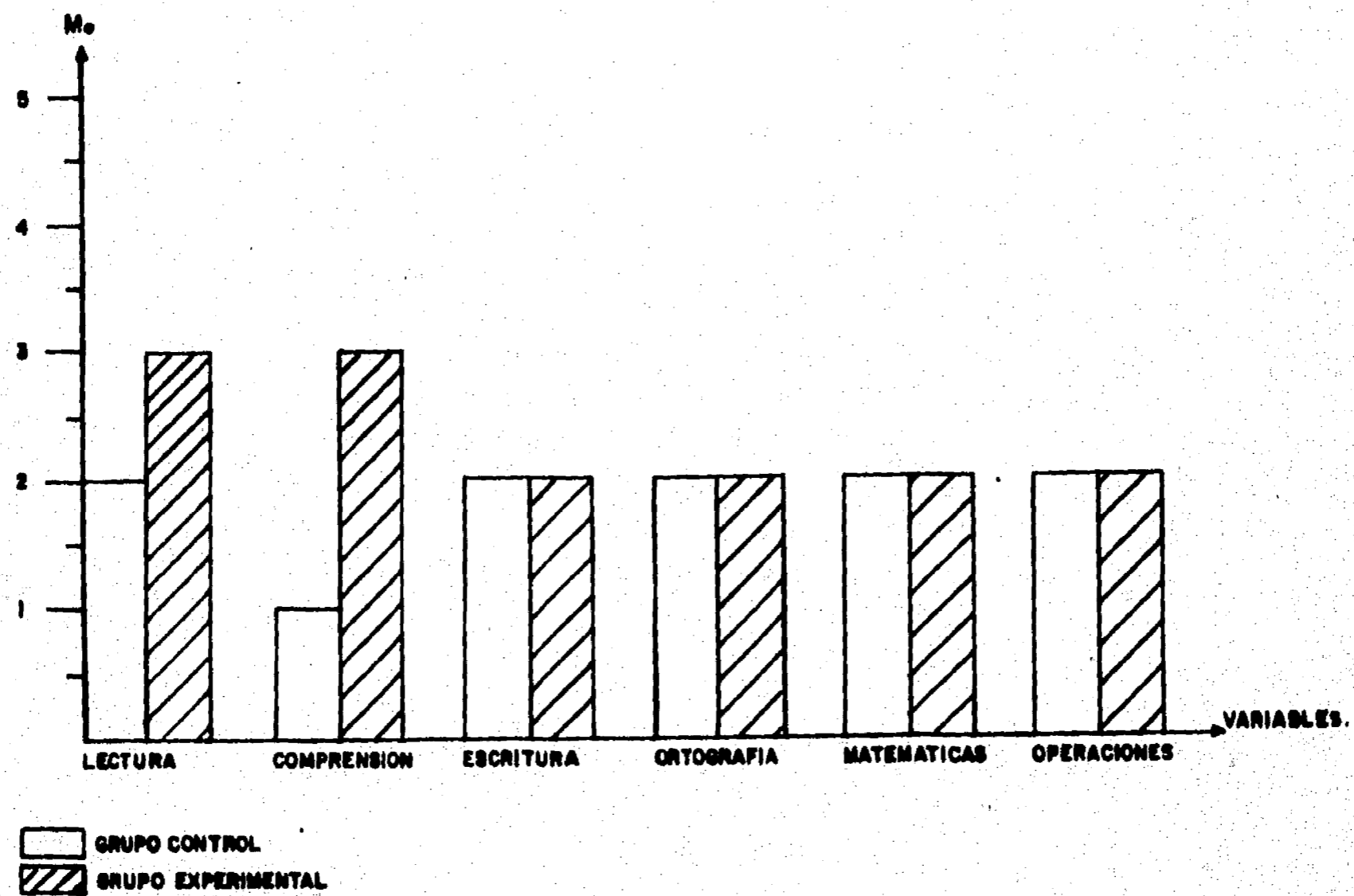
PRIMERA GENERACION
GRUPO EXPERIMENTAL
TABLA IV-MODO

VARIABLES	Me.
1. LECTURA	3.0
2. COMPRESION	3.0
3. ESCRITURA	2.0
4. ORTOGRAFIA	2.0
5. MATEMATICAS	2.0
6. OPERACIONES	2.0

PRIMERA GENERACION
GRUPO CONTROL
TABLA IV A-MODO

VARIABLES	Me.
1. LECTURA	2.0
2. COMPRESION	1.0
3. ESCRITURA	2.0
4. ORTOGRAFIA	2.0
5. MATEMATICAS	2.0
6. OPERACIONES	2.0

GRAFICA VA-MODO
PRIMERA GENERACION-GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.



SEGUNDA GENERACION
GRUPO EXPERIMENTAL

TABLA V - FRECUENCIA CALIFICACIONES

MD = 9.05			MD = 9.05		
1. EXPRESION			2. SOCIABILIDAD		
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE
6	2	11.1	5	1	5.6
8	1	5.6	6	1	5.6
9	1	5.6	8	1	5.6
10	4	22.2	9	1	5.6
0	-10P [#]	55.6	10	4	22.2
	8	100.0	0	-10P	55.6
				8	100.0
MD = 9.88			MD = 9.10		
3. DESTREZA			4. CONOCIMIENTO		
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE
6	1	5.6	5	1	5.6
9	1	5.6	6	1	5.6
10	6	33.4	9	4	22.2
0	-10P	55.6	10	2	11.1
	8	100.0	0	-10P	55.6
				8	100.0

* EL SIGNO - A LA IZQUIERDA DE UN NUMERO QUE A LA DERECHA TIENE UNA P; SIGNIFICA PERDIDA EXPERIMENTAL.

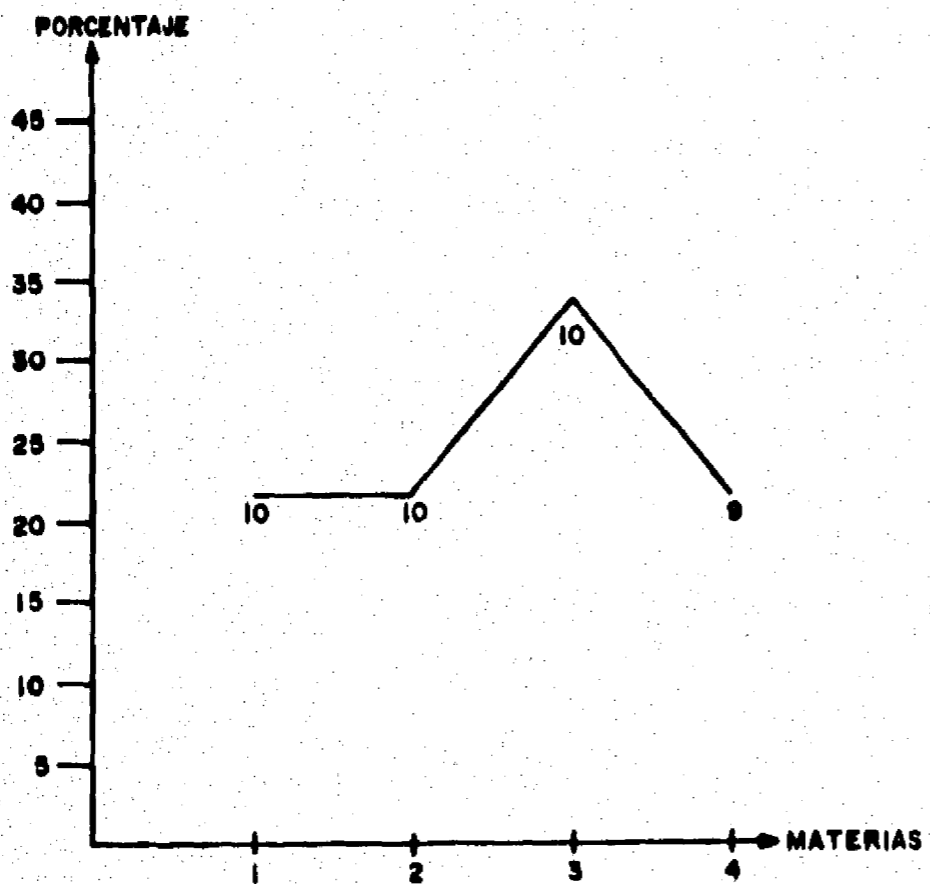
SEGUNDA GENERACION
GRUPO CONTROL

TABLA VA-FRECUENCIA CALIFICACIONES

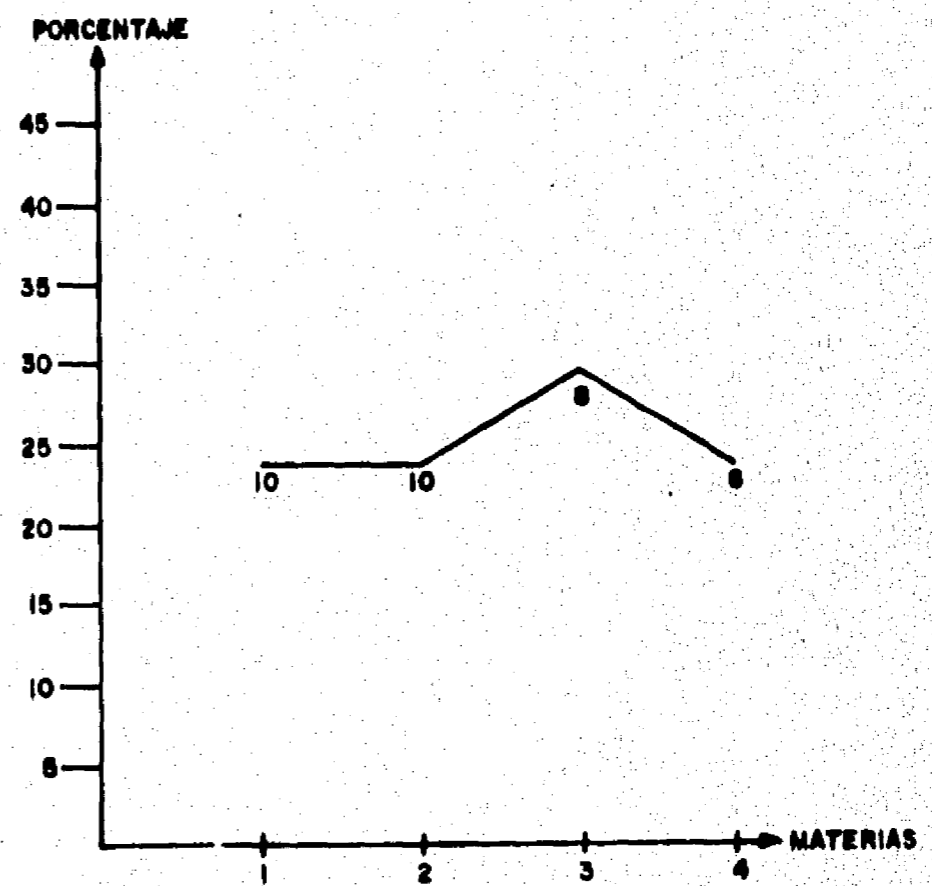
MD = 8.55			MD = 8.65		
1. EXPRESION			2. SOCIABILIDAD		
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE
7	1	5.9	7	1	5.9
8	3	17.6	8	3	17.6
9	2	11.8	9	2	11.8
10	4	23.6	10	4	23.6
0	<u>-7P</u>	<u>41.2</u>	0	<u>-7P</u>	<u>41.2</u>
	10	100.0		10	100.0
MD = 8.35			MD = 8.05		
3. DESTREZA			4. CONOCIMIENTO		
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE
7	1	5.9	6	2	11.8
8	5	29.4	8	4	23.6
9	1	5.9	9	2	11.8
10	3	17.6	10	2	11.8
0	<u>-7P</u>	<u>41.2</u>	0	<u>-7P</u>	<u>41.2</u>
	10	100.0		10	100.0

SEGUNDA GENERACION
GRAFICA VI- FRECUENCIA CALIFICACIONES.

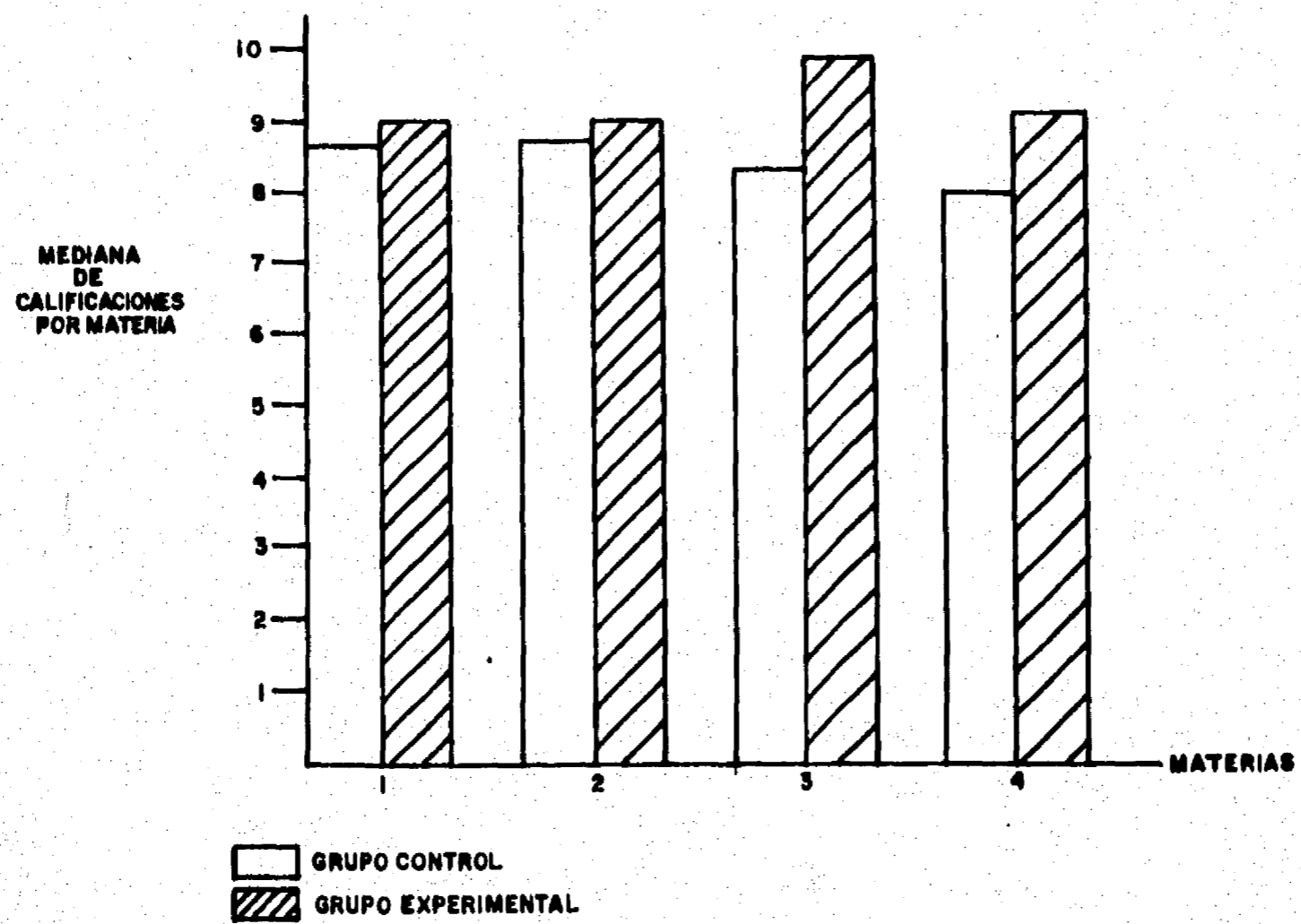
GRUPO EXPERIMENTAL



GRUPO CONTROL



GRAFICA VII- RENDIMIENTO ACADEMICO
SEGUNDA GENERACION - GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.



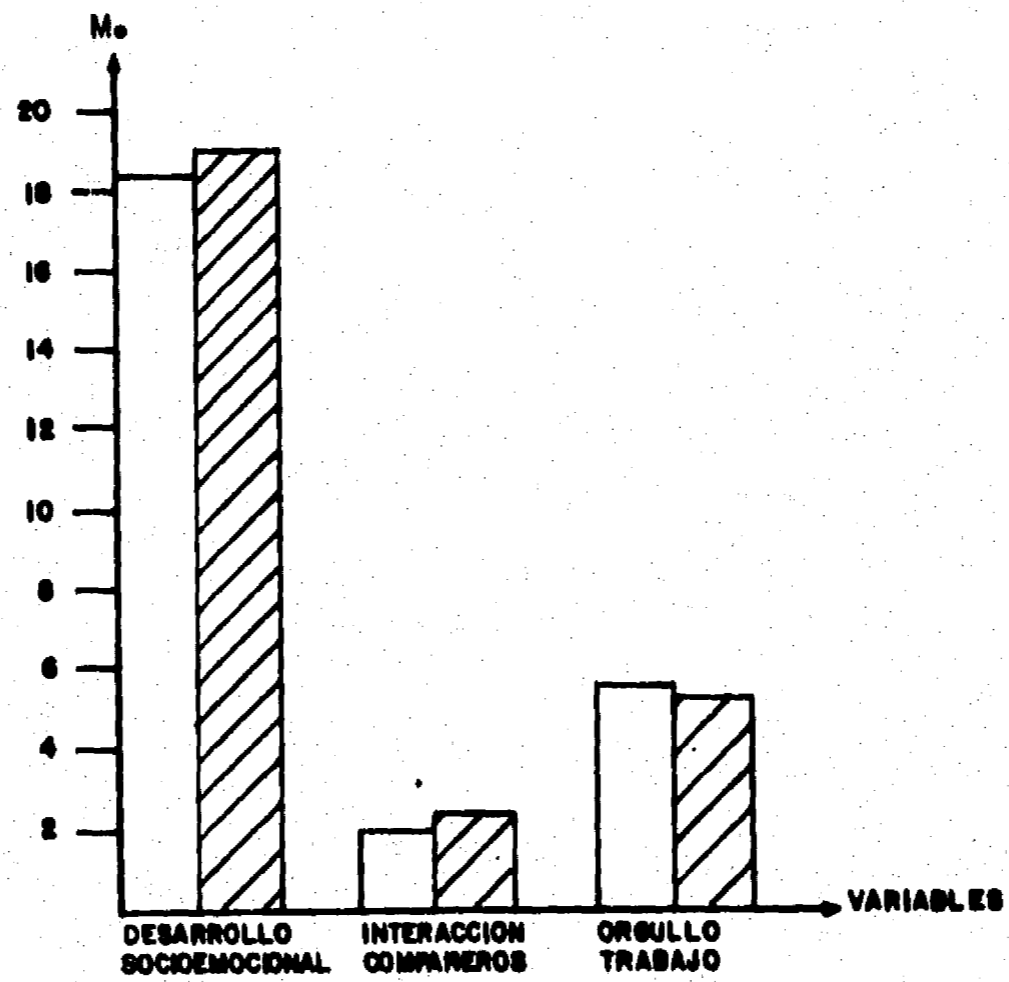
SEGUNDA GENERACION
GRUPO EXPERIMENTAL
TABLA VI-MEDIA Y MODO

VARIABLES	\bar{x}	Mo.
DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	18.87	20.0
INTERACCION ENTRE COMPANEROS	2.42	3.0
ORGULLO EN EL TRABAJO	5.50	6.0

SEGUNDA GENERACION
GRUPO CONTROL
TABLA VI-A-MEDIA Y MODO

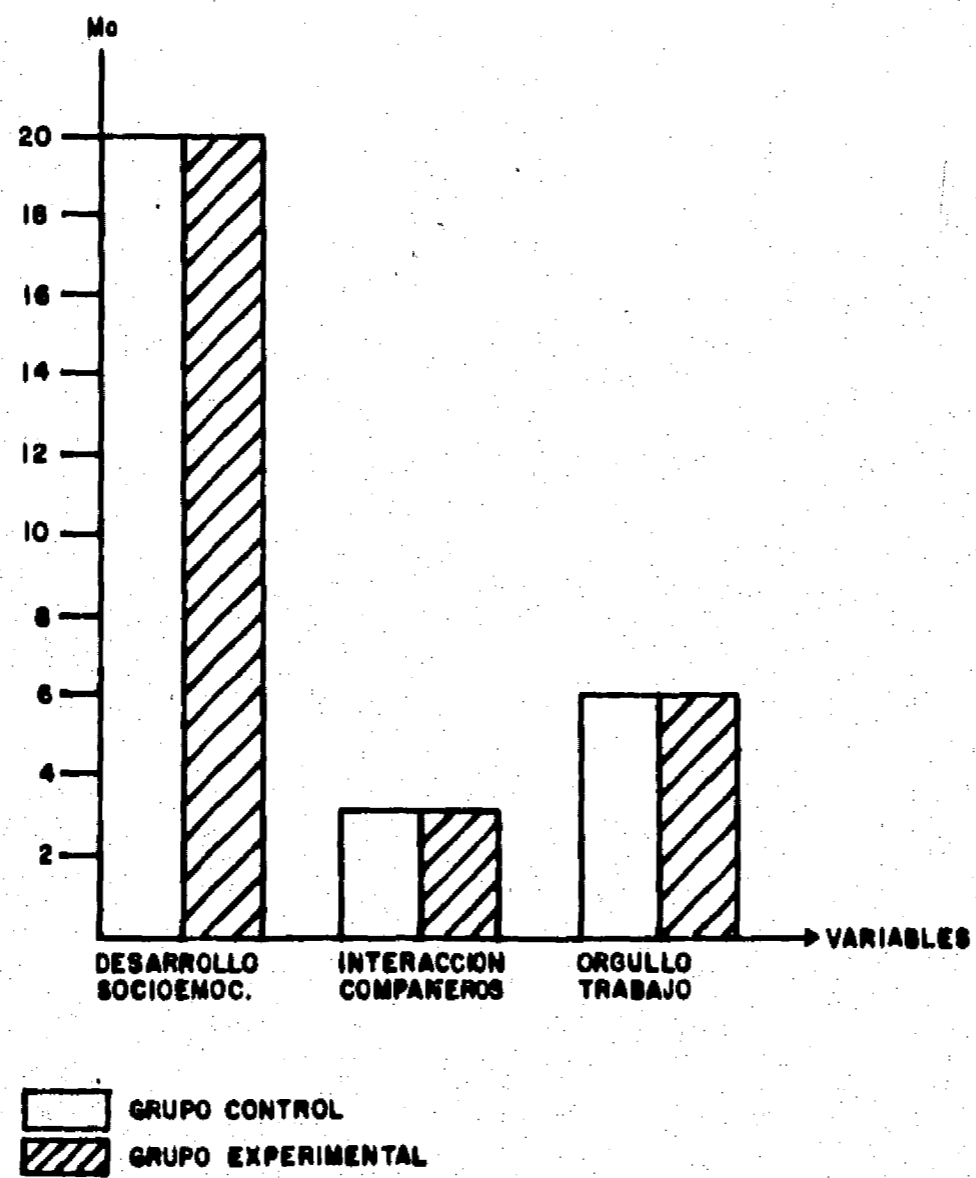
VARIABLES	\bar{x}	Mo.
DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	18.40	20.0
INTERACCION ENTRE COMPANEROS	2.12	3.0
ORGULLO EN EL TRABAJO	5.60	6.0

GRAFICA VIII-MEDIA
SEGUNDA GENERACION- GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.



□ GRUPO CONTROL
▨ GRUPO EXPERIMENTAL

GRAFICA VIII A - MODO
SEGUNDA GENERACION- GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.



SEGUNDA GENERACION.
GRUPO EXPERIMENTAL.
TABLA VII.- FRECUENCIA CALIFICACIONES.

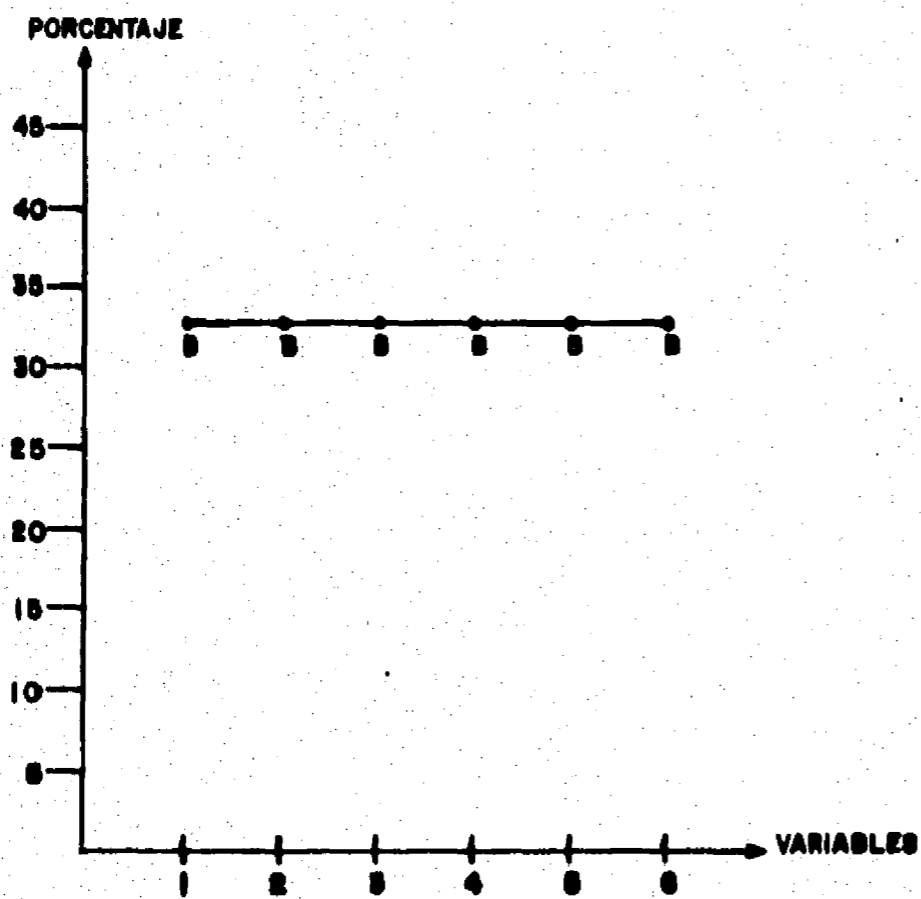
$\bar{X} = 2.37$			$\bar{X} = 2.50$			$\bar{X} = 2.62$		
1. LECTURA.			2. COMPRENSION.			3. ESCRITURA.		
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.
B	6	33.3	B	6	33.3	B	6	33.3
R	1	5.6	R	1	5.6	D	1	5.6
D	1	5.6	M	1	5.6	M	1	5.6
O	-10 P	55.6	O	-10 P	55.6	O	-10 P	55.6
	<u>8</u>	<u>100.0</u>		<u>8</u>	<u>100.0</u>		<u>8</u>	<u>100.0</u>
$\bar{X} = 2.62$			$\bar{X} = 2.62$			$\bar{X} = 2.62$		
4. ORTOGRAFIA.			5. MATEMATICAS.			6. OPERACIONES.		
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.
B	6	33.3	B	6	33.3	B	6	33.3
D	1	5.6	D	1	5.6	D	1	5.6
M	1	5.6	M	1	5.6	M	1	5.6
O	-10 P	55.6	O	-10 P	55.6	O	-10 P	55.6
	<u>8</u>	<u>100.0</u>		<u>8</u>	<u>100.0</u>		<u>8</u>	<u>100.0</u>

SEGUNDA GENERACION.
GRUPO CONTROL.
TABLA VIIA-FRECUENCIA CALIFICACIONES.

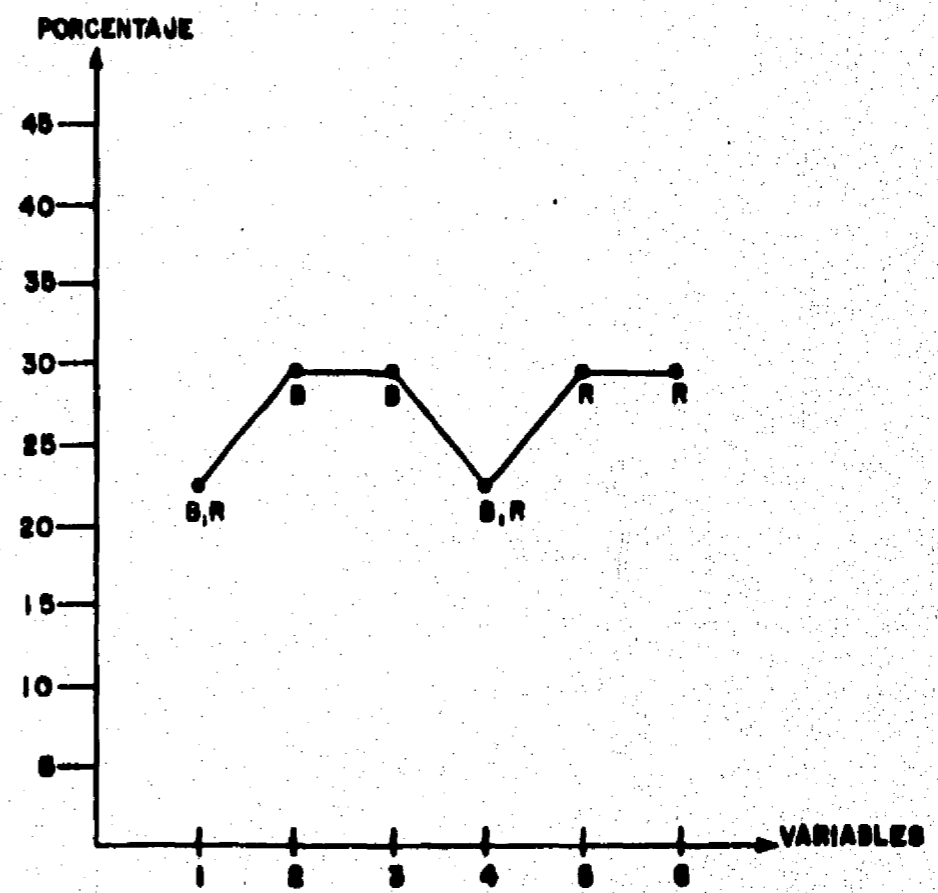
$\bar{X} = 2.60$			$\bar{X} = 2.50$			$\bar{X} = 2.70$		
1. LECTURA.			2. COMPRENSION.			3. ESCRITURA.		
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.
MB	1	5.9	MB	1	5.9	B	5	29.4
B	4	23.5	B	5	29.4	R	4	23.5
R	4	23.5	R	3	17.6	M	1	5.9
M	1	5.9	M	1	5.9	O	-7P	41.2
O	-7P	41.2	O	-7P	41.2		10	100.00
	10	100.0		10	100.0			
$\bar{X} = 2.60$			$\bar{X} = 2.60$			$\bar{X} = 2.60$		
4. ORTOGRAFIA.			5. MATEMATICAS.			6. OPERACIONES.		
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE.
MB	1	5.9	B	4	23.5	B	4	23.5
B	4	23.5	R	5	29.4	R	5	29.4
R	4	23.5	M	1	5.9	M	1	5.9
M	1	5.9	O	-7P	41.2	O	-7P	41.2
O	-7P	41.2		10	100.0		10	100.0
	10	100.0						

SEGUNDA GENERACION
GRAFICA . IX-FRECUENCIA CALIFICACIONES

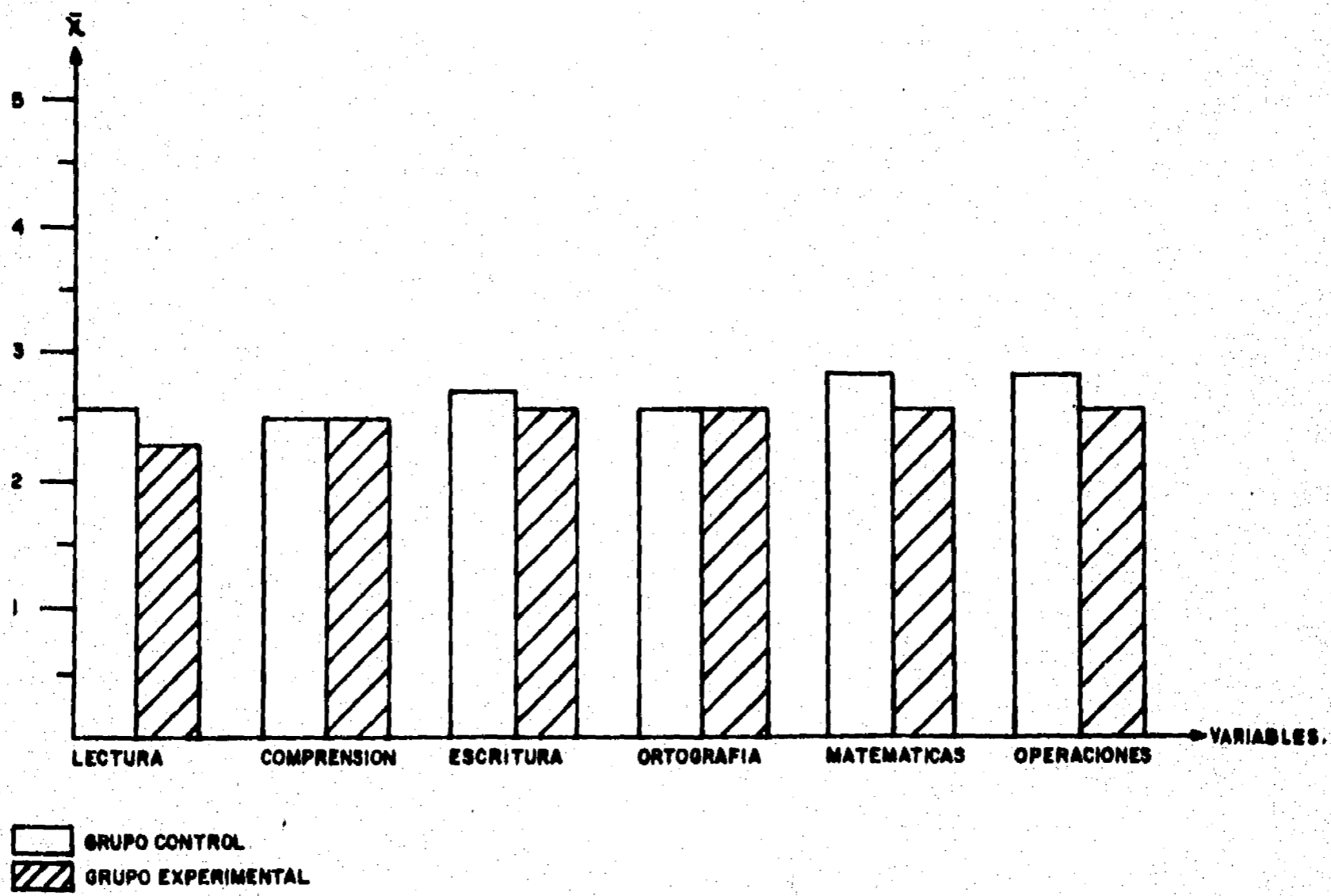
GRUPO EXPERIMENTAL



GRUPO CONTROL



GRAFICA X-MEDIA
SEGUNDA GENERACION- GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.



SEGUNDA GENERACION
GRUPO EXPERIMENTAL

TABLA VIII - MODO.

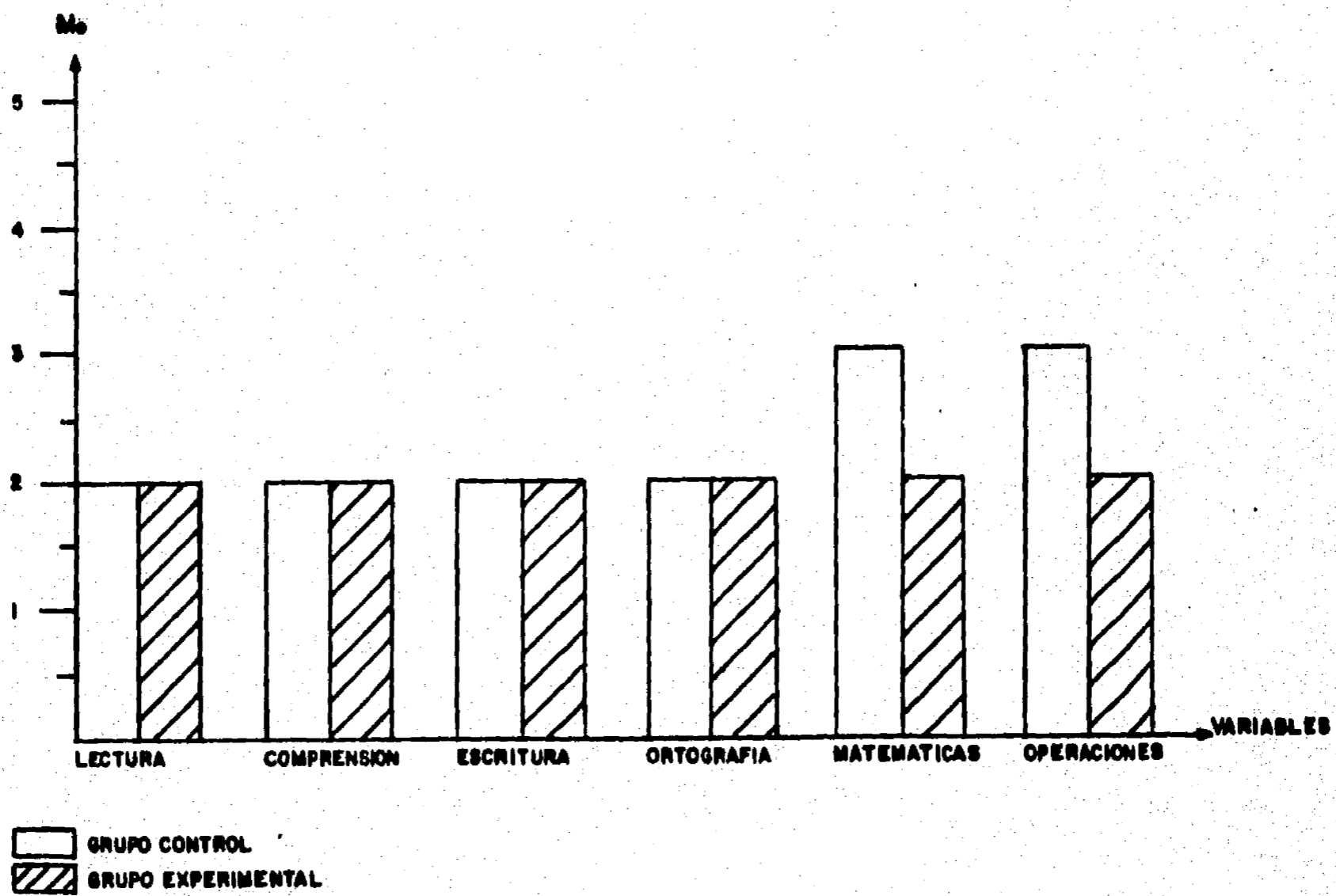
VARIABLES	Mo.
1: LECTURA	2.0
2: COMPRENSION	2.0
3: ESCRITURA	2.0
4: ORTOGRAFIA	2.0
5: MATEMATICAS	2.0
6: OPERACIONES	2.0

SEGUNDA GENERACION
GRUPO CONTROL

TABLA VIII-A-MODO.

VARIABLES	Mo.
1: LECTURA	2.0
2: COMPRENSION	2.0
3: ESCRITURA	2.0
4: ORTOGRAFIA	2.0
5: MATEMATICAS	2.0
6: OPERACIONES	2.0

GRAFICA XI-MODO
SEGUNDA GENERACION-GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.



TERCERA GENERACION
GRUPO EXPERIMENTAL

TABLA IX - FRECUENCIA CALIFICACIONES

MD = 8.50			MD = 8.80		
1. EXPRESION			2. SOCIABILIDAD		
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE
7	4	17.4	7	4	17.4
8	5	21.7	8	4	17.4
9	8	35.4	9	7	31.1
10	2	8.7	10	4	17.4
0	-4P	17.4	0	-4P	17.4
	<u>19</u>	<u>100.0</u>		<u>19</u>	<u>100.0</u>
MD = 8.30			MD = 8.10		
3. DESTREZA			4. CONOCIMIENTO		
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE
7	4	17.4	6	2	8.7
8	6	26.0	7	3	13.0
9	6	26.0	8	6	26.0
10	3	13.0	9	4	17.4
0	-4P	17.4	10	4	17.4
	<u>19</u>	<u>100.0</u>		<u>19</u>	<u>100.0</u>

TERCERA GENERACION

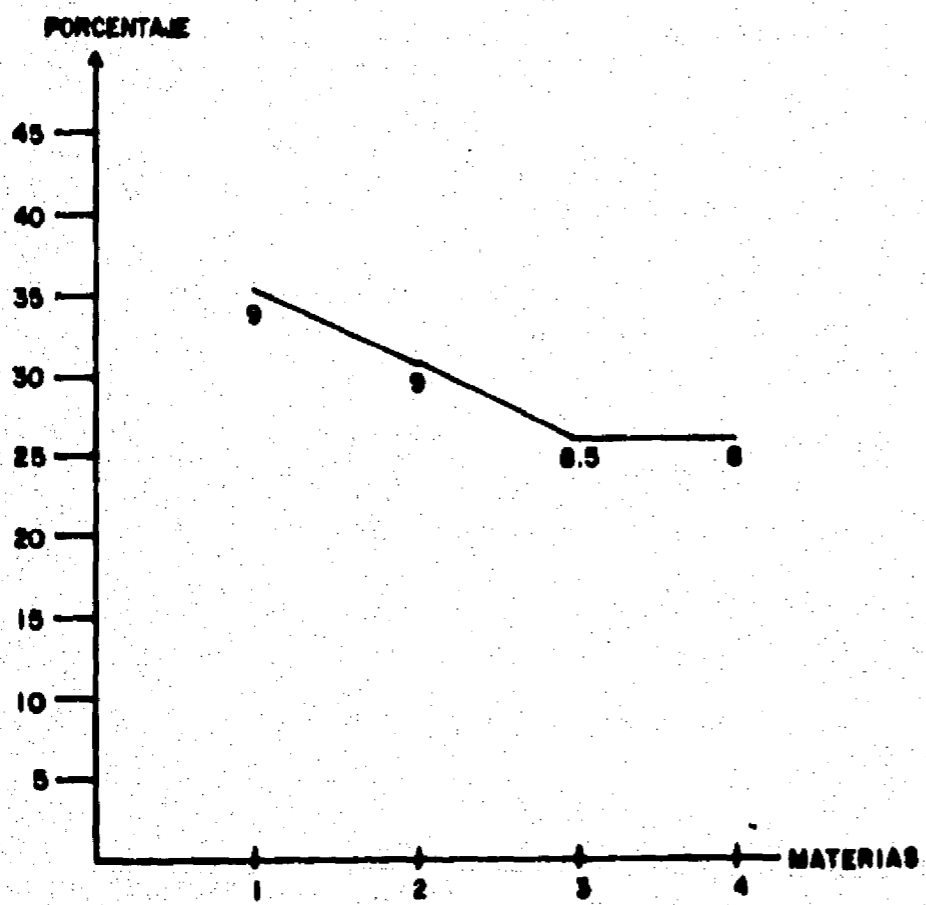
GRUPO CONTROL

TABLA IXA-FRECUENCIA CALIFICACIONES

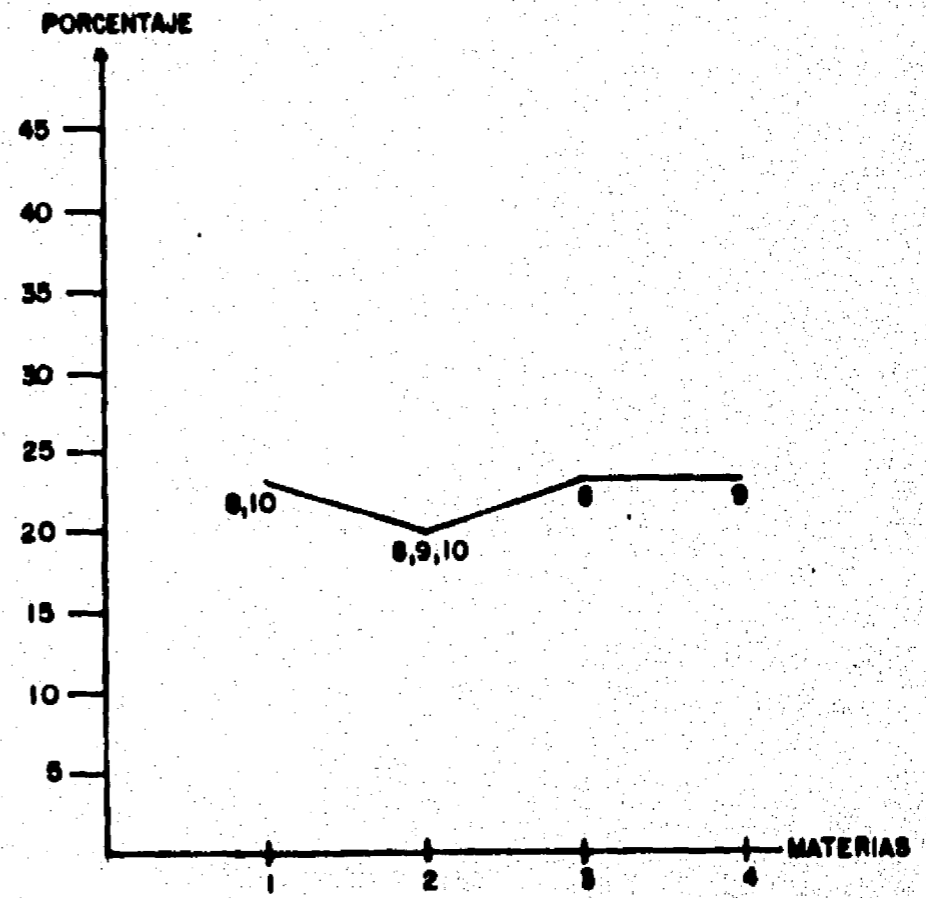
MD = 8.40			MD = 8.57		
1. EXPRESION			2. SOCIABILIDAD		
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE
5	1	3.3	5	1	3.3
6	2	6.7	6	1	3.3
7	2	6.7	7	3	9.9
8	7	23.1	8	6	19.8
9	4	13.4	9	6	19.8
10	7	3.1	10	6	19.8
0	-7P	23.1	0	-7P	23.1
	<u>23</u>	<u>100.0</u>		<u>23</u>	<u>100.0</u>
MD = 8.40			MD = 8.10		
3. DESTREZA			4. CONOCIMIENTO		
CALIF.	FREC.	PORCENTAJE	CALIF.	FREC.	PORCENTAJE
5	1	3.3	5	2	6.7
6	1	3.3	6	2	6.7
7	3	9.9	7	5	16.5
8	7	23.1	8	3	9.9
9	5	16.5	9	7	23.1
10	6	19.8	10	4	13.4
0	-7P	23.1	0	-7P	23.1
	<u>23</u>	<u>100.0</u>		<u>23</u>	<u>100.0</u>

GRAFICA XII - FRECUENCIA CALIFICACIONES.

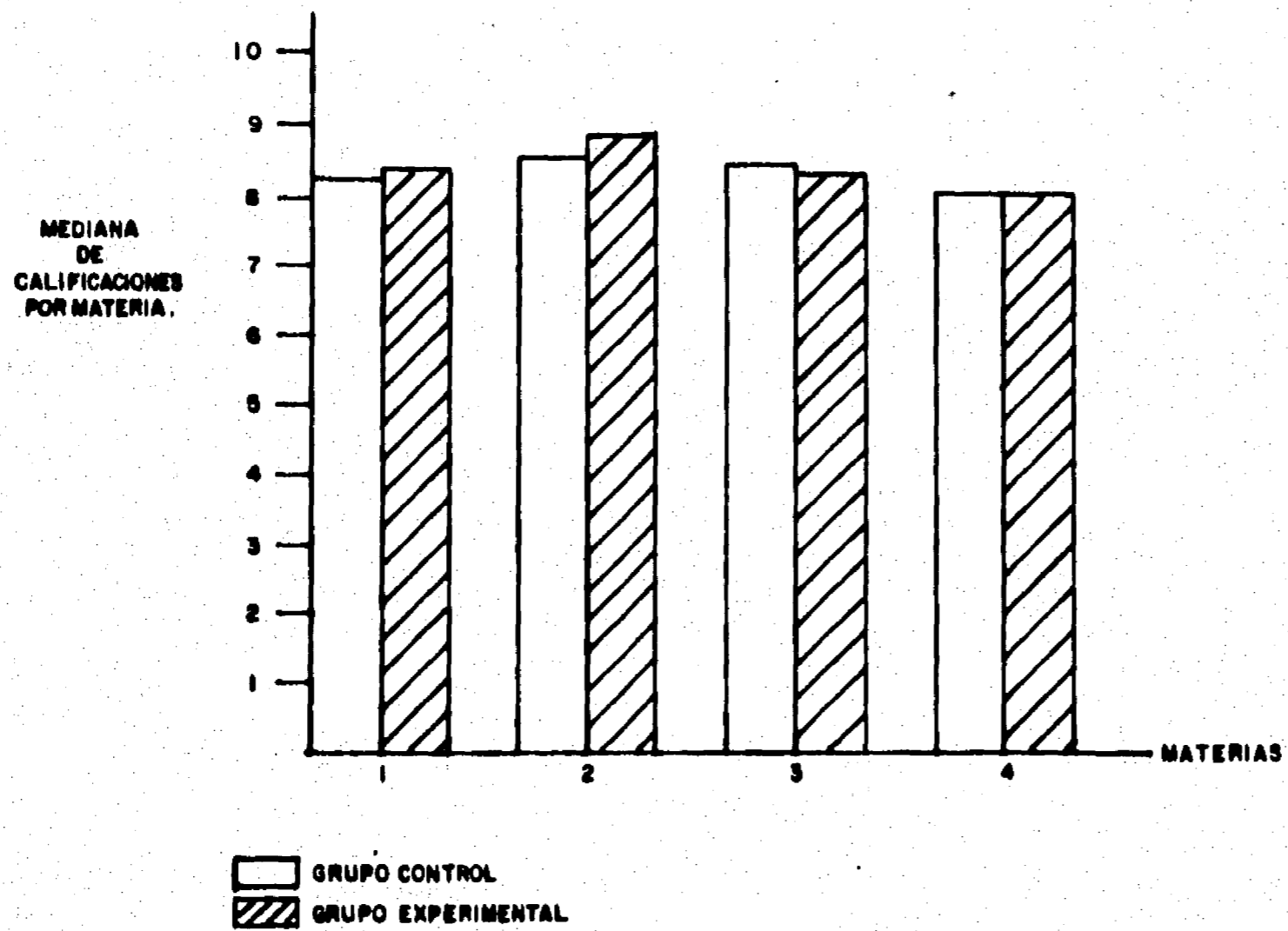
GRUPO EXPERIMENTAL



GRUPO CONTROL



GRAFICA XIII - RENDIMIENTO ACADEMICO
TERCERA GENERACION - GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.



**TERCERA GENERACION
GRUPO EXPERIMENTAL**

TABLA X-MEDIA Y MODO

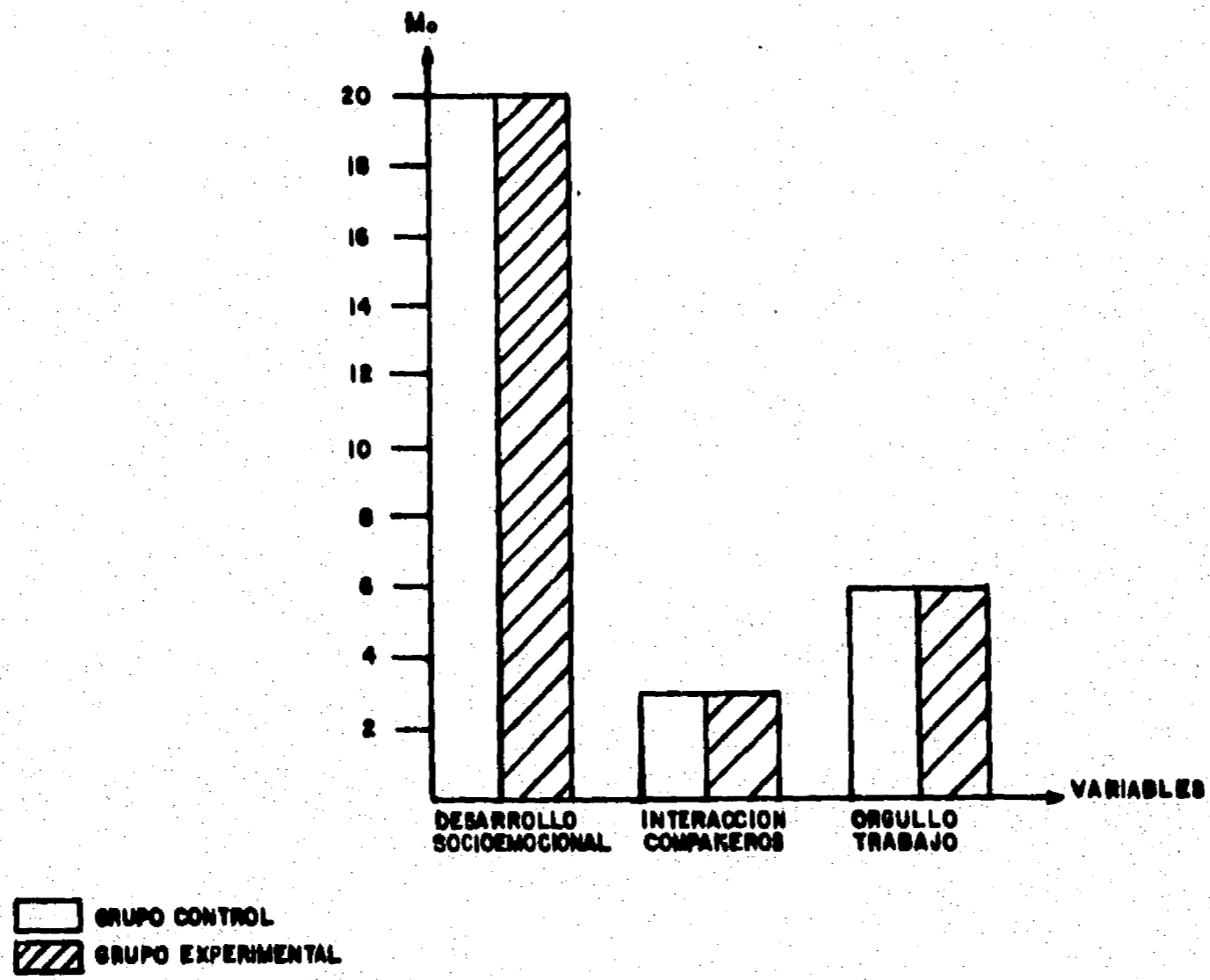
VARIABLES	\bar{X}	Mo.
DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	18.77	20.0
INTERACCION ENTRE COMPAÑEROS	3.00	3.0
ORGULLO EN EL TRABAJO	5.50	6.0

**TERCERA GENERACION
GRUPO CONTROL**

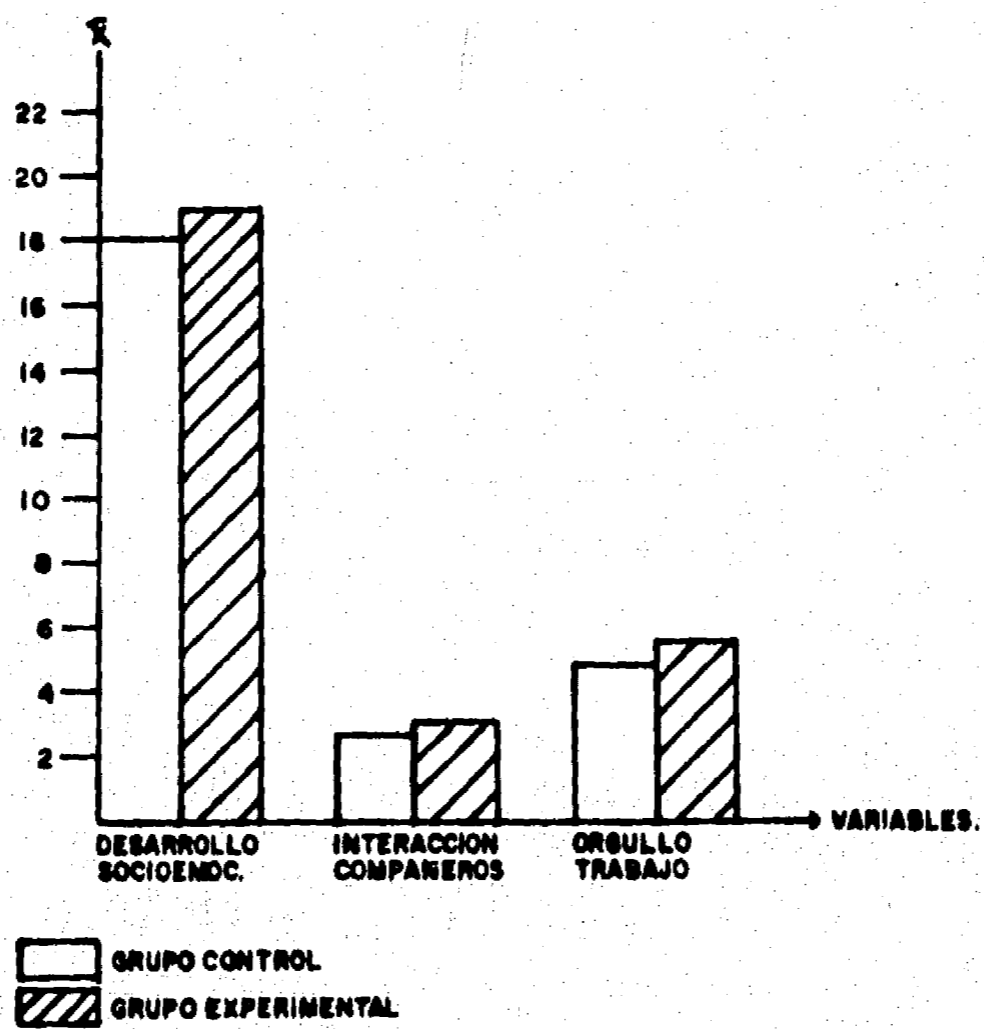
TABLA X-A-MEDIA Y MODO

VARIABLES	\bar{X}	Mo.
DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	18.04	20.0
INTERACCION ENTRE COMPAÑEROS	2.76	3.0
ORGULLO EN EL TRABAJO	4.67	6.0

GRAFICA XIVA-MODO
TERCERA GENERACION - GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.



GRAFICA XIV- MEDIA
TERCERA GENERACION-GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.



↓
TERCERA GENERACION
GRUPO EXPERIMENTAL
TABLA XII-MODO.

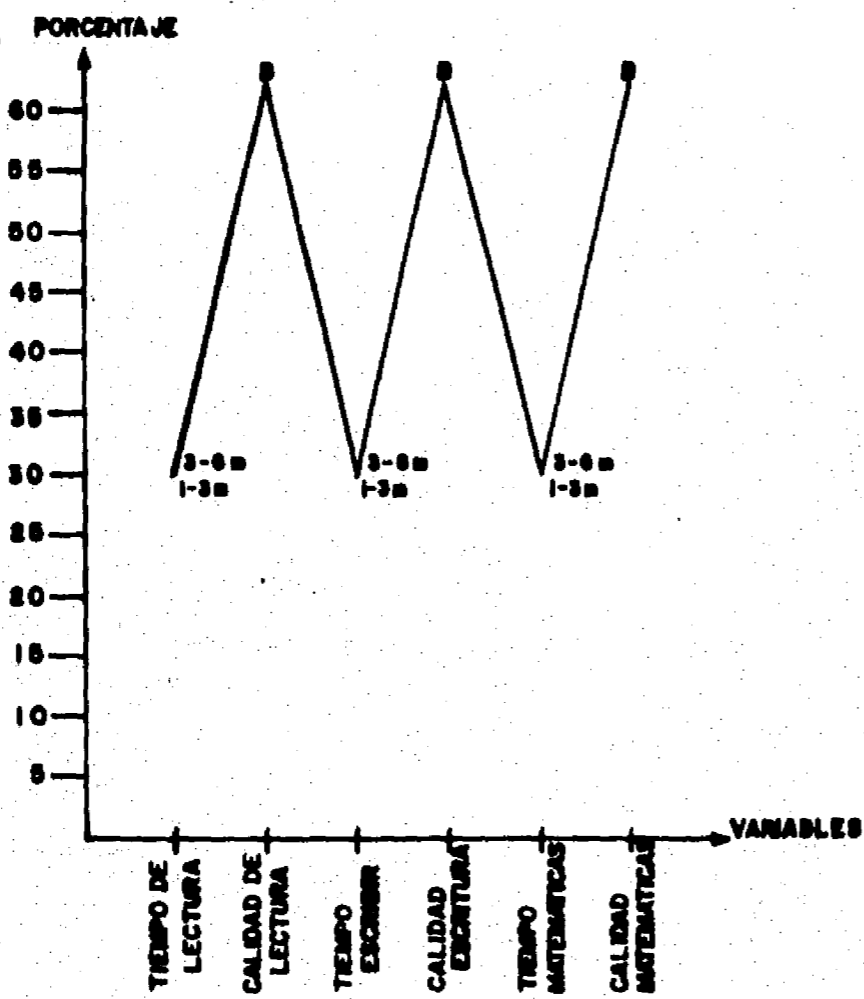
VARIABLE	Mo.
1- TIEMPO LECTURA	1.0
2- CALIDAD LECTURA	2.0
3- TIEMPO ESCRIBIR	1.0
4- CALIDAD ESCRITURA	2.0
5- TIEMPO MATEMATICAS	1.0
6- CALIDAD MATEMATICAS	2.0

TERCERA GENERACION
GRUPO CONTROL
TABLA XII-A-MODO.

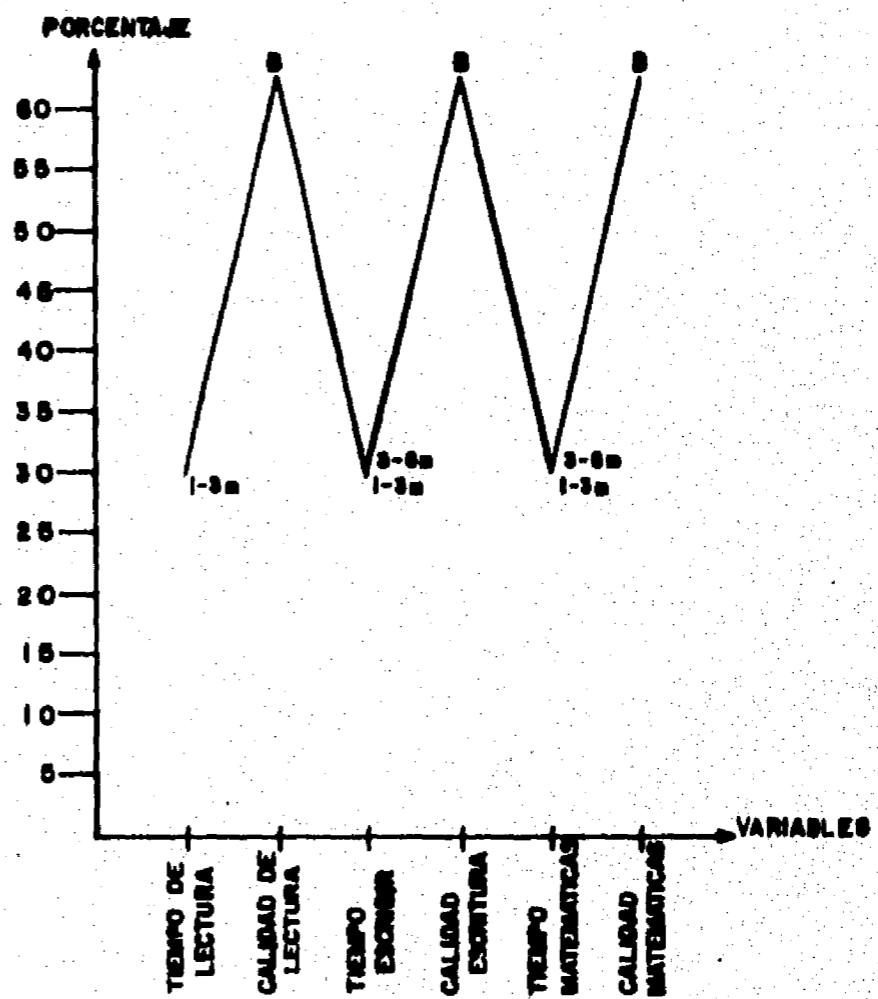
VARIABLE	Mo.
1- TIEMPO LECTURA	1.0
2- CALIDAD LECTURA	2.0
3- TIEMPO ESCRIBIR	1.0
4- CALIDAD ESCRITURA	2.0
5- TIEMPO MATEMATICAS	1.0
6- CALIDAD MATEMATICAS	2.0

TERCERA GENERACION
GRAFICA XV—FRECUENCIA CALIFICACIONES

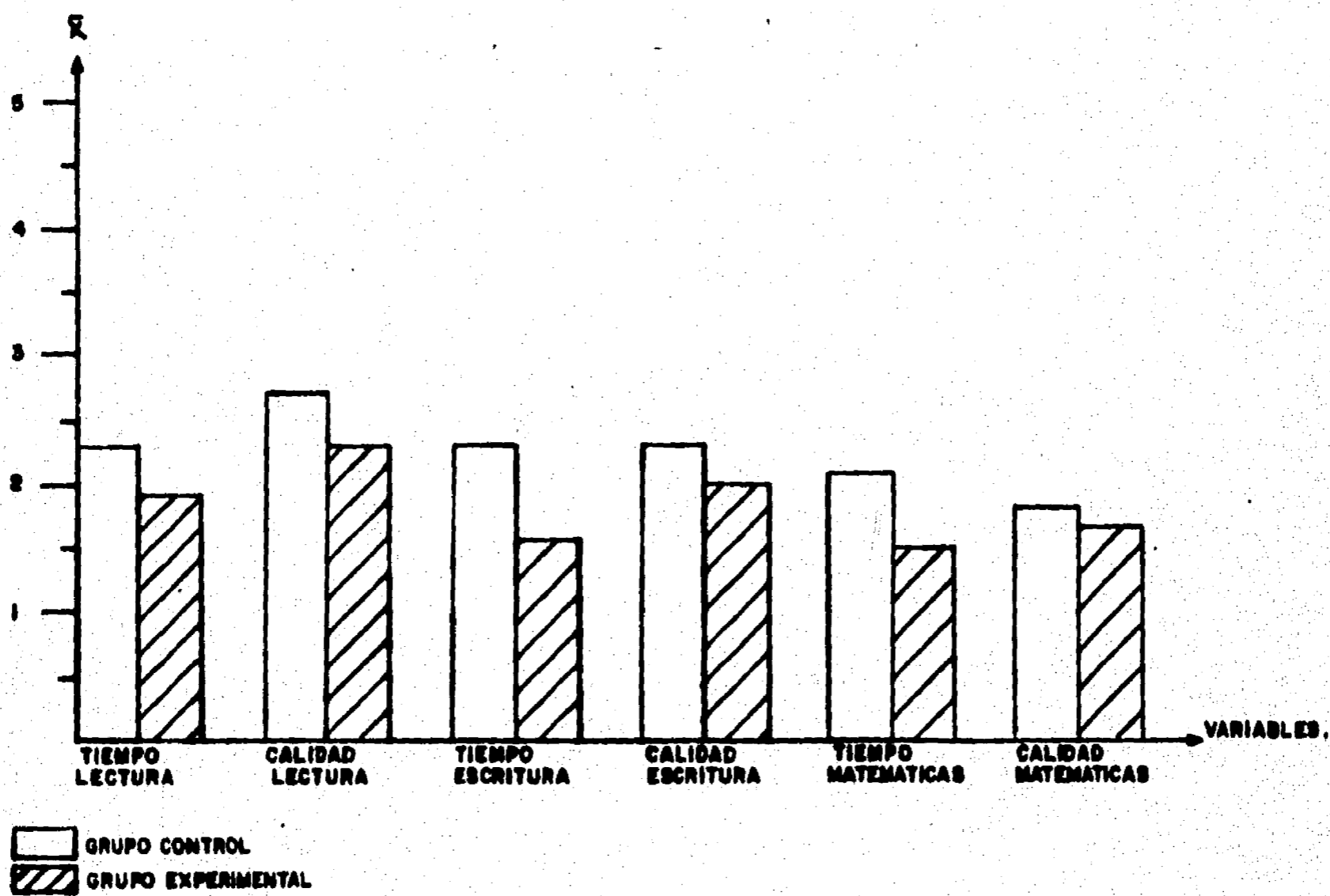
GRUPO EXPERIMENTAL



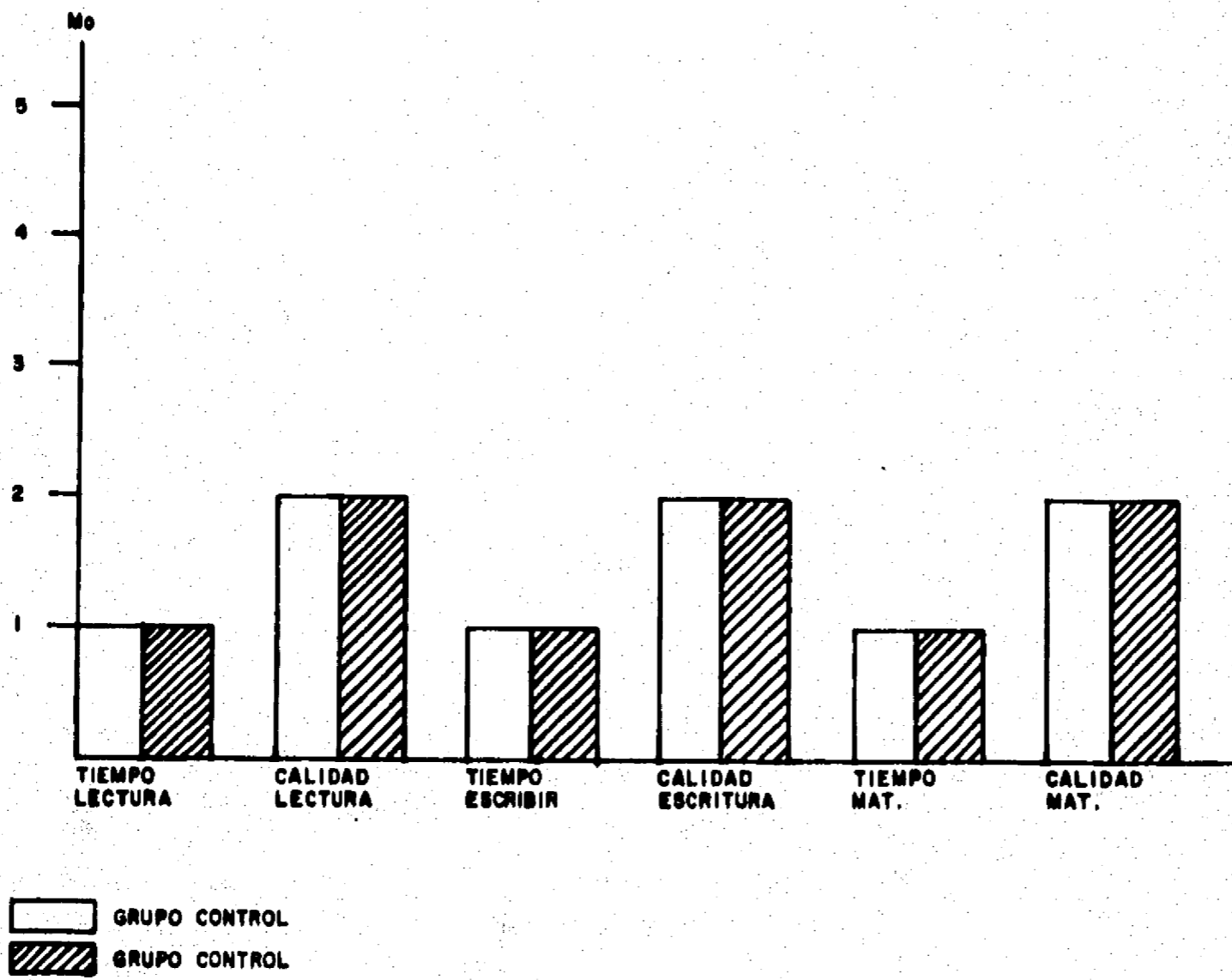
GRUPO CONTROL



GRAFICA XVI-MEDIA
TERCERA GENERACION-GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.

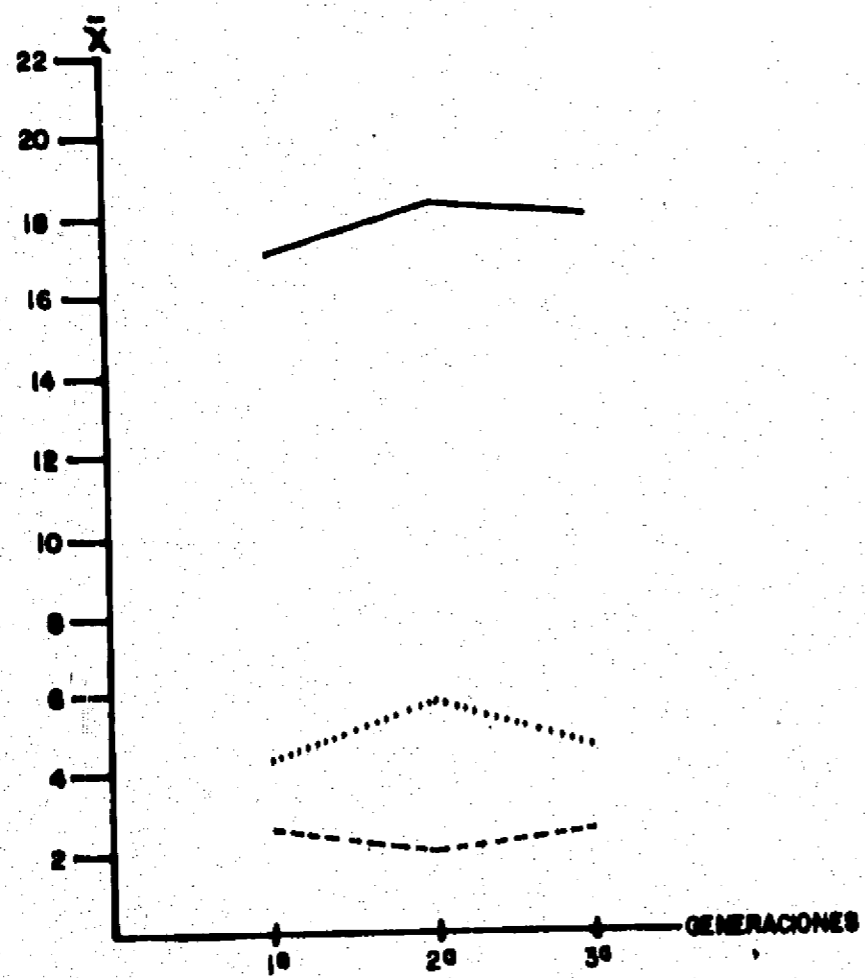


GRAFICA XVI-A-MODO
TERCERA GENERACION - GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.

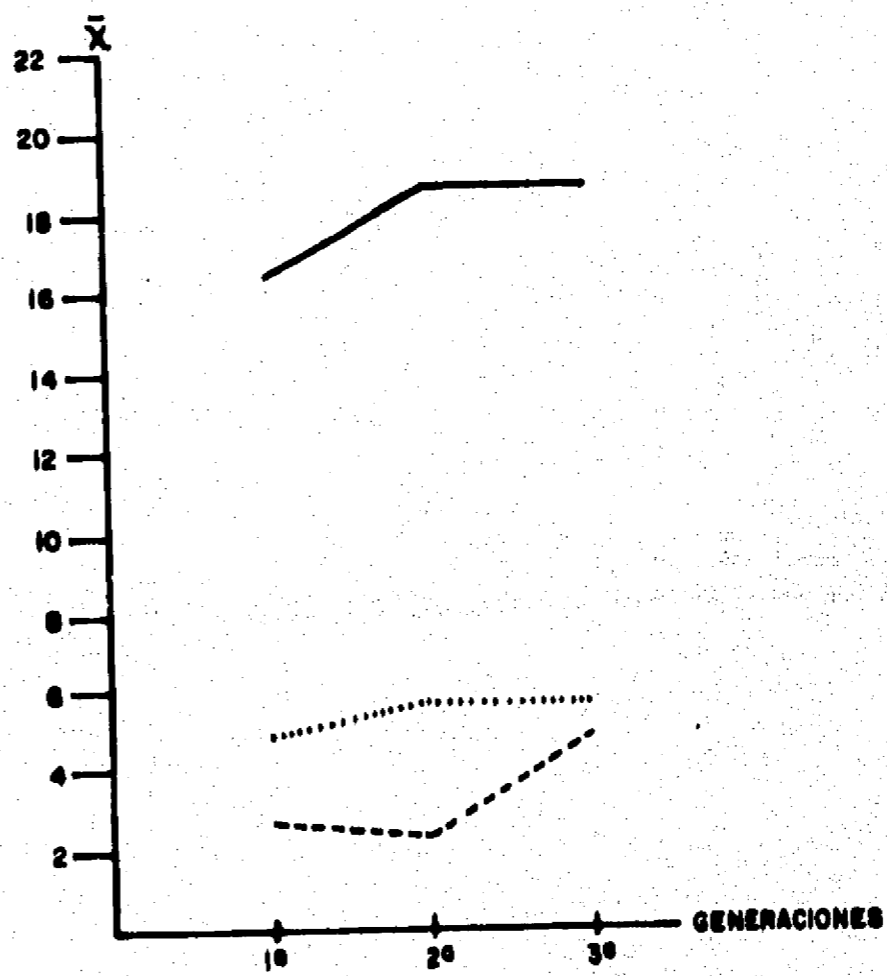


GRAFICA XVII MEDIA INTERGENERACIONAL.

GRUPO CONTROL



GRUPO EXPERIMENTAL

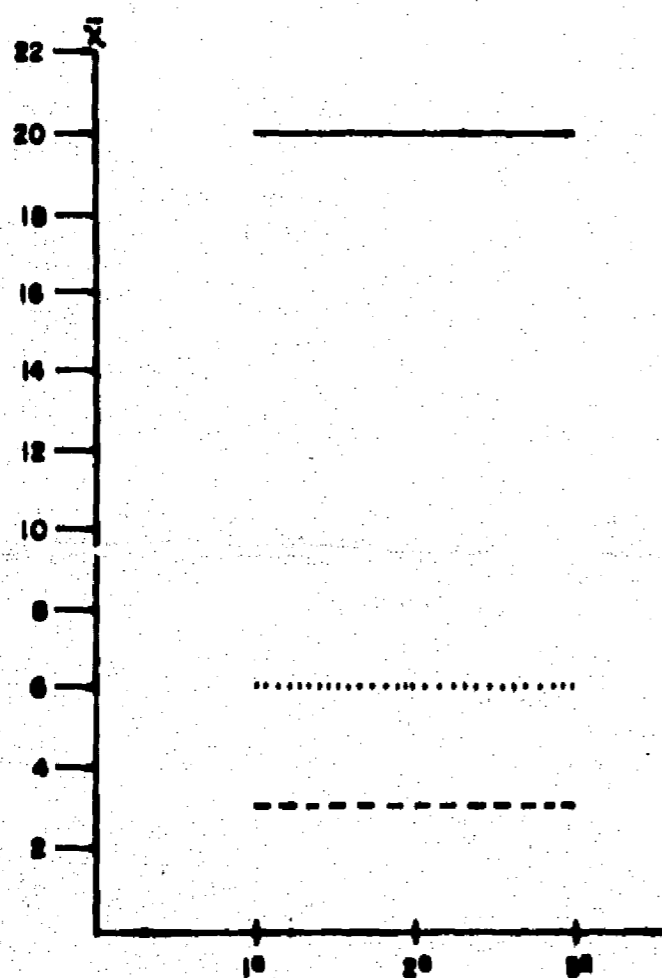


CLAVE DE VARIABLES.

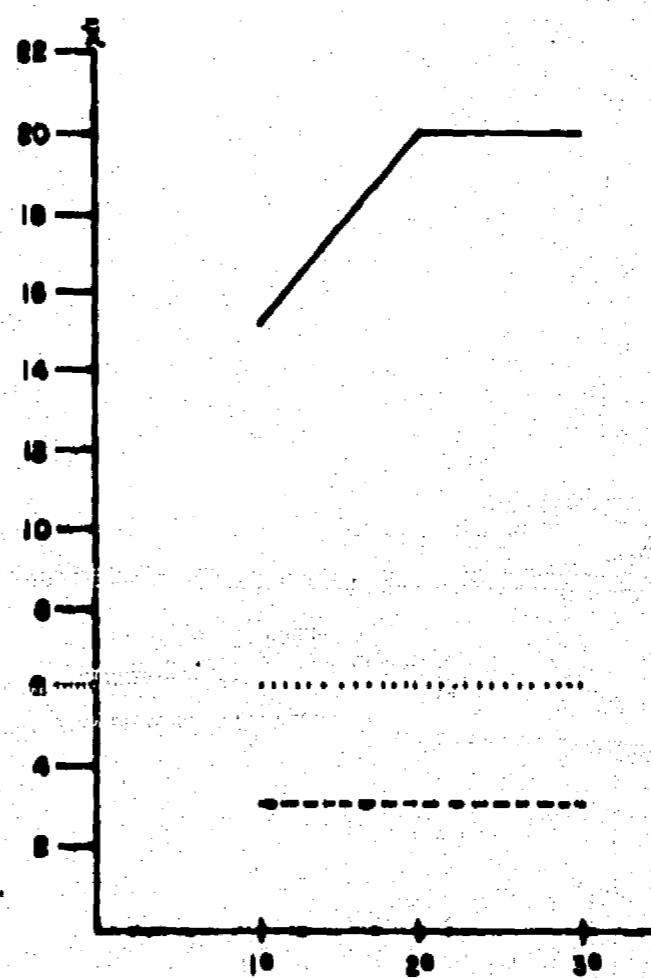
DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL —————
INTERACCION ENTRE COMPAÑEROS - - - - -
ORGULLO EN EL TRABAJO
.....

GRAFICA XVII-A MODO INTERGENERACIONAL.

GRUPO CONTROL



GRUPO EXPERIMENTAL

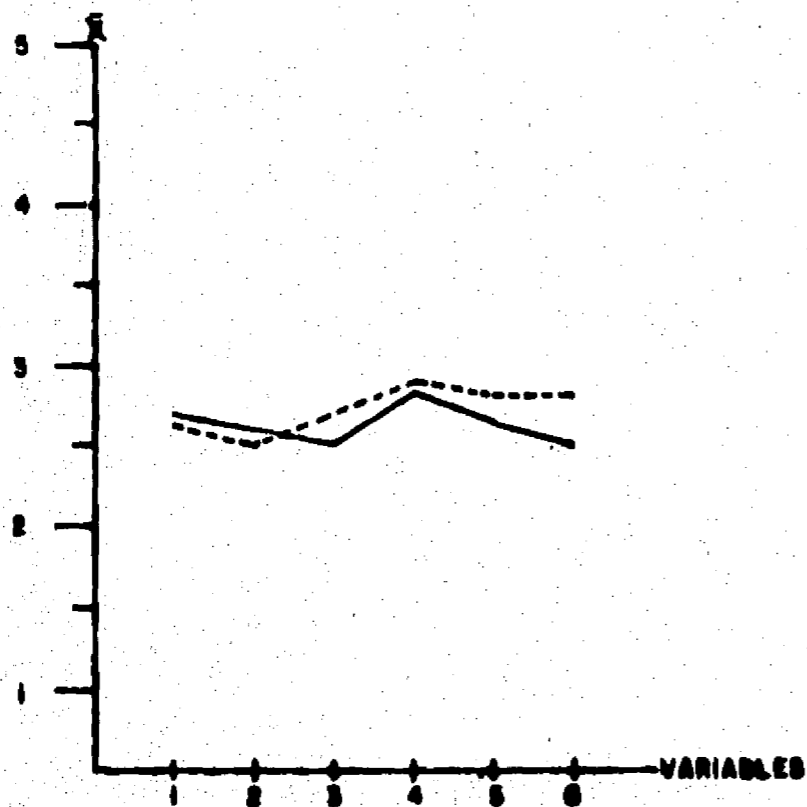


CLAVE DE VARIABLES.

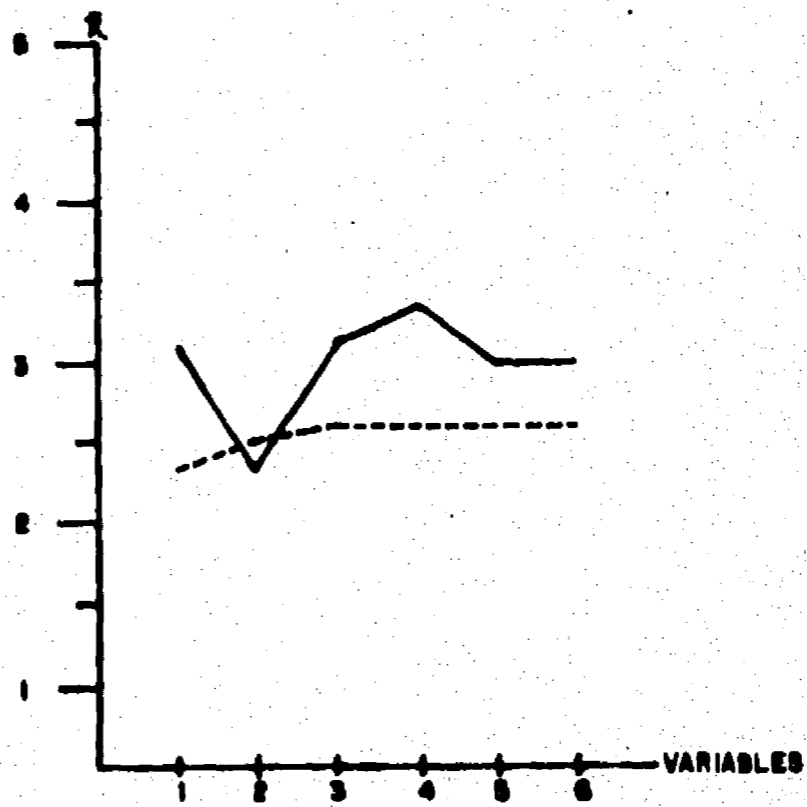
DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL —————
INTERACCION ENTRE COMPANEROS - - - - -
ORGULLO EN EL TRABAJO ········

GRAFICA XVIII-MEDIA INTERGENERACIONAL (1ºy2º GEN.)

GRUPO CONTROL



GRUPO EXPERIMENTAL



CLAVE DE LINEAS

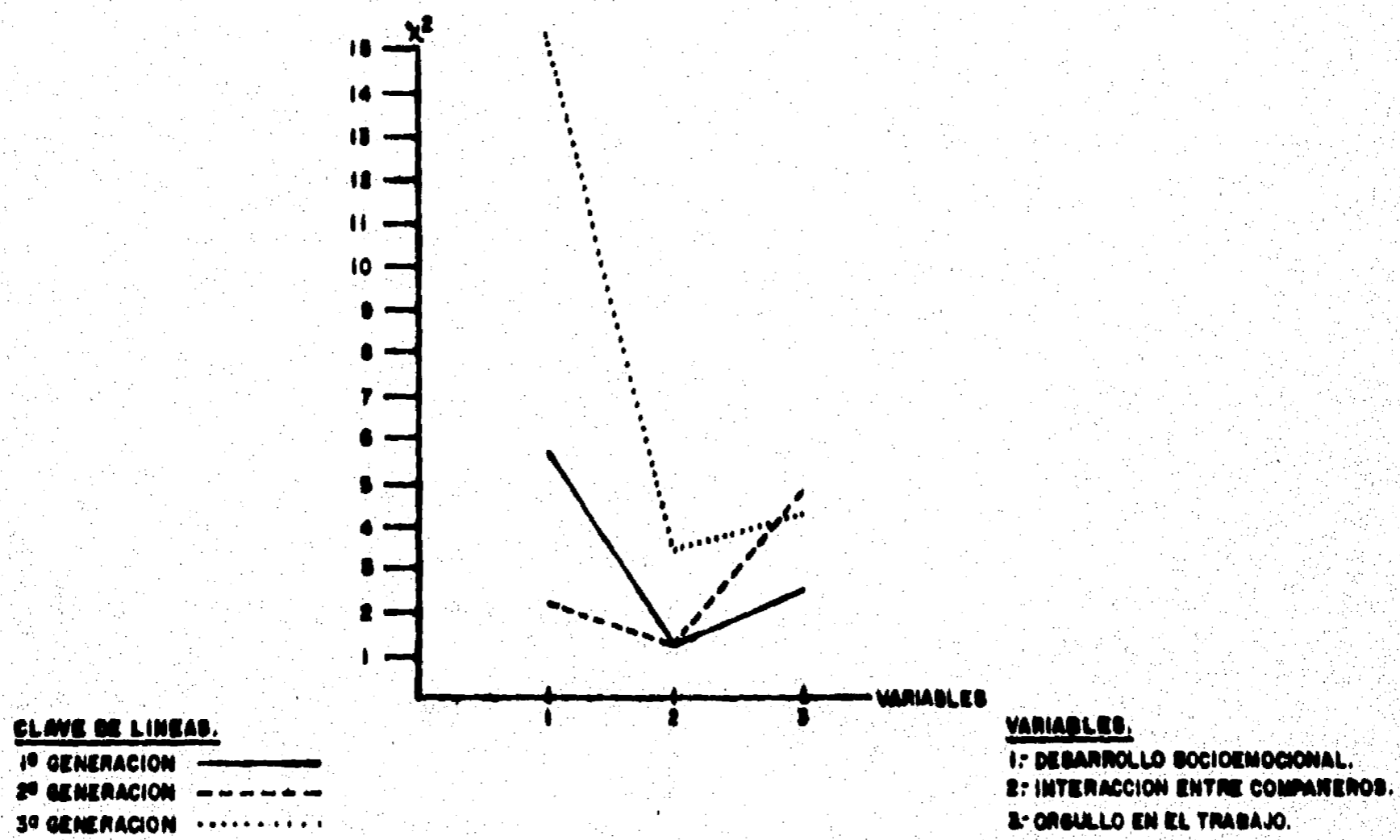
1ª GENERACION ———
2ª GENERACION - - - -

CLAVE DE VARIABLES

1: LECTURA.
2: COMPRESION.
3: ESCRITURA.
4: ORTOGRAFIA.
5: MATEMATICAS.
6: OPERACIONES.

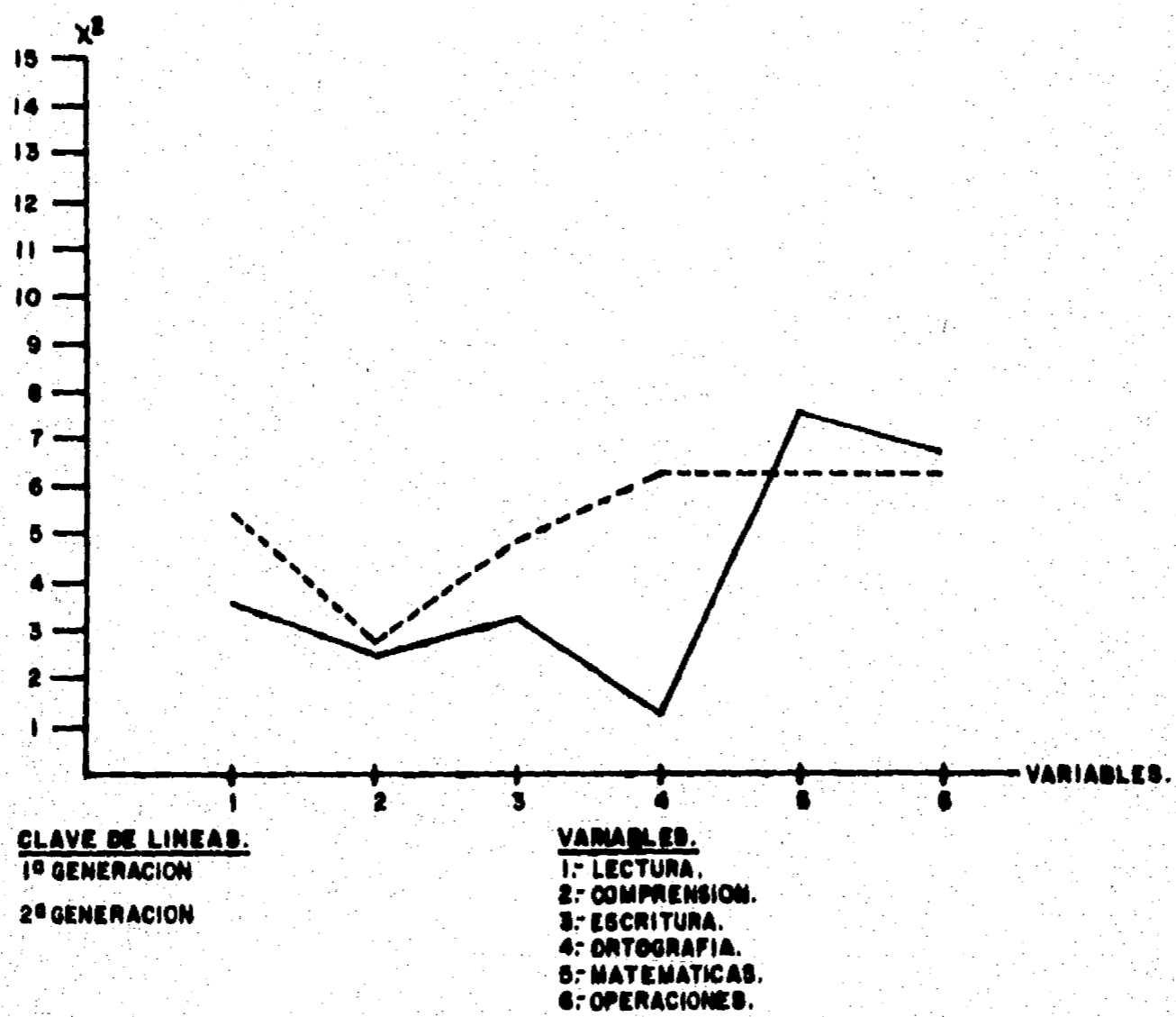
GRAFICA XIX-X² INTERGENERACIONAL.

GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL



GRAFICA XIX-A X² INTERGENERACIONAL (1^o y 2^o GEN.)

GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.



PRIMERA GENERACION.

Para el área de Rendimiento Académico, en ésta generación se consideraron las siguientes variables:

Español
 Matemáticas
 Ciencias Naturales
 Ciencias Sociales
 Educación Artística
 Educación Física
 Educación Tecnológica

Para el tratamiento estadístico de éstas variables, se utilizó la prueba U de Mann Whitney, a un nivel de significación de 0.05 bidireccional. El análisis reportó que no existieron diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental. Por cada variable los resultados fueron los siguientes:

TABLA XIII

VARIABLE	VALOR DE U	VALOR DE Z	PROBABILIDAD
Español	30.0	-0.5715	0.5677
Matemáticas	27.5	-0.8109	0.4174
C. Naturales	34.0	-0.1907	0.8488
C. Sociales	35.5	-0.0474	0.9622
E. Artística	26.5	-0.9342	0.3502
E. Física	22.0	-1.4431	0.1490
E. Tecnológica	31.5	-0.4471	0.8548

En las tablas XIV y XV, se observan los resultados obtenidos en el grupo control y en el grupo experimental, de la primera generación a partir de la prueba X2, a un nivel de significación del 0.05. Dichos resultados reportan que no hubo diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a:

TABLA XIV

VARIABLES	g1	valor de X2	SIGNIFICACION
Desarrollo Socioemocional	5	5. 75	0. 3313
Interacción entre Compañeros	2	1. 20	0. 5488
Orgullo en el Trabajo	3	2. 55	0. 4663

No se reportaron casos de deserción ni de canalización a otras instituciones.

TABLA XV

VARIABLES	g1	valor de X2	SIGNIFICACION
Lectura	4	3. 68	0. 4502
Comprensión	4	2. 47	0. 6491
Escritura	4	3. 17	0. 5296
Ortografía	3	1. 20	0. 7530
Matemáticas	4	7. 50	0. 1117
Operaciones	4	6. 60	0. 1588

SEGUNDA GENERACION

En ésta generación, para el área de Rendimiento académico, se consideraron las siguientes variables:

Expresión
Sociabilidad
Destreza
Conocimiento

Para el tratamiento estadístico de éstas variables se utilizó la prueba U de Mann Whitney, a un nivel de significación de 0.05 bidireccional. El análisis reportó que no existieron diferencias significativas entre el grupo control y entre el grupo experimental. Por cada variable los resultados obtenidos fueron los siguientes:

TABLA XVI

VARIABLES	VALOR DE U	VALOR DE Z	PROBABILIDAD
Expresión	37. 0	-0. 2695	0. 7876
Sociabilidad	37. 0	-0. 2694	0. 7877
Destreza	24. 5	-1. 4419	0. 1493
Conocimiento	34. 0	-0. 5351	0. 5926

En el grupo control y en el grupo experimental de la segunda generación, los resultados obtenidos a partir de la prueba X2 a un nivel de significación del 0.05, reportan que no hubo diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a:

TABLA XVII

VARIABLES	g1	VALOR DE X2	SIGNIFICACION
Desarrollo			
Socioemocional	4	2. 13	0. 7105
Interacción entre			
Compañeros	2	1. 27	0. 5293
Orgullo en el			
Trabajo	2	4. 91	0. 0856

No se reportaron casos de canalización a otras instituciones.

TABLA XVIII

VARIABLES	g1	VALOR DE X2	SIGNIFICACION
Lectura	4	5. 04	0. 2832
Comprensión	3	1. 89	0. 5951
Escritura	3	4. 92	0. 1770
Ortografía	4	6. 25	0. 1809
Matemáticas	3	6. 25	0. 0998
Operaciones	3	6. 25	0. 0998

TERCERA GENERACION.

Para el área de Rendimiento Académico en la tercera generación, se tomaron en cuenta las siguientes variables:

Expresión
Sociabilidad
Destreza
Conocimiento

El tratamiento Estadístico de éstas variables se realizó utilizando la prueba U de Mann Whitney, a un nivel de significación de 0.05 bidireccional. El análisis reportó que no hubo diferencias significativas entre el grupo control y entre el grupo experimental.

La tabla XIX, nos muestra los resultados obtenidos por cada variable.

TABLA XIX

VARIABLES	VALOR DE U	VALOR DE Z	PROBABILIDAD
Expresión	215. 0	-0. 0886	0. 9294
Sociabilidad	211. 5	-0. 1771	0. 8594
Destreza	214. 5	-0. 1012	0. 9194
Conocimiento	203. 0	-0. 3922	0. 6949

En las tablas XX y XXI, se reportan los resultados obtenidos en el grupo control y en el grupo experimental, de la tercera generación, a partir de la prueba de X² a un nivel de significación del 0.05.

Según éstos resultados, no hubo diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a:

TABLA XX

VARIABLES	g1	VALOR DE X2	SIGNIFICACION
Desarrollo Socioemocional	9	15. 34	0. 0819
Interacción entre compañeros	2	3. 46	0. 1765
Orgullo en el Trabajo	3	4. 47	0. 2148

No se reportaron casos de deserción ni de canalización a otras instituciones.

TABLA XXI

VARIABLES	g1	VALOR DE X2	SIGNIFICACION
Tiempo lectura	3	3. 42	0. 3307
Calidad lectura	2	3. 29	0. 1826
Tiempo escribir	3	3. 42	0. 3307
Calidad escritura	2	2. 57	0. 2761
Tiempo matemáticas	3	3. 42	0. 3307
Calidad matemáticas	2	3. 61	0. 1644

CONCLUSIONES

A través del modelo teórico que sustenta al programa y de la investigación empírica, podemos darnos cuenta de que el Curriculum con Orientación Cognoscitiva, es una alternativa de cambio, que se puede aplicar a todos los niveles, puesto que además de ofrecer opciones menos rígidas y verticales que el sistema tradicional, respeta la individualidad del sujeto, su desarrollo, haciéndolo más integral.

Sabemos, que en México, el Programa Curriculum con Orientación Cognoscitiva, sólo se ha impartido en el nivel preescolar y en muy pocas escuelas, que se ha luchado arduamente por eliminar la resistencia al cambio de autoridades, maestros y padres de familia, que los recursos económicos han sido insuficientes para contratar y capacitar personal, así como para elaborar el material que se ha requerido para evaluar los efectos del programa en el alumno mexicano, a partir de sus necesidades y patrones culturales.

Por otra parte vale la pena una vez más, recordar que al principio de éste trabajo, señalamos que nuestro objetivo fundamental era elaborar una propuesta, para sistematizar el seguimiento de los niños que en el futuro egresarán del programa Curriculum Con Orientación Cognoscitiva, pero resulta difícil elaborar dicha propuesta al margen de lo que es el C.O.C., de sus metas, objetivos y desarrollo. Esto significa que la Sistematización del Seguimiento como Propuesta derivada, no puede ser realizada en forma aislada o independiente del programa, o mejor dicho de aquellos aspectos que por su relevancia se consideran importantes para el refinamiento del programa en sí. Por tal motivo, algunos de ellos serán brevemente señalados.

El primer aspecto que se desea mencionar, se refiere a la formulación de acuerdos entre las autoridades correspondientes, para que se considere la posibilidad de que el programa, Curriculum con Orientación Cognoscitiva, se imparta no solo en el nivel preescolar, sino también en el nivel primario, lo cual permitiría que los contenidos, las metas y los objetivos de ambos

niveles, se vincularan, logrando así, mayores beneficios en el desarrollo del educando y en el campo de la investigación.

Lo anterior se fundamenta en los resultados obtenidos en la presente investigación, los cuales permiten observar, que las diferencias significativas entre el grupo control y entre el grupo experimental son mínimas. Según el análisis, el bajo nivel de significancia entre ambos grupos se puede deber a que:

Los efectos que se produjeron en los niños a partir de la aplicación del Curriculum con Orientación Cognoscitiva han disminuido, lo cual indica la necesidad de aumentar el tiempo de impartición del programa, para hacer más firmes y duraderos sus efectos, pues como hemos visto, la aplicación de éste durante uno ó dos años y solamente a nivel preescolar, no ha sido suficiente para determinar los efectos que se presentan en los niños que lo cursaron, sobre todo si consideramos que en los años posteriores a la aplicación del programa, esos niños han cursado: primero, segundo y tercero de primaria en el sistema tradicional, cuyas metas y objetivos implícitos en sus planes de estudio, no han tenido continuidad ó relación alguna con los planteados en el C.O.C. (Preescolar).

Esta situación se agrava con la desinformación de los maestros de las escuelas primarias, en donde se encuentran inscritos los niños del estudio. Algunos de éstos maestros, dijeron que no se les había informado acerca de la participación, de uno ó de varios de sus alumnos en la investigación del C.O.C.. Hubo unos, que se interesaron y formularon preguntas como:

¿En que consiste la investigación?

¿Desde cuándo se está realizando?

¿Por qué se escogió a esos niños?

¿Tienen problemas de algún tipo?

Otros maestros en cambio no demostraron ningún interés, ni hicieron preguntas, pero aseguraron que esos alumnos específicamente, no estudiaban y presentaban problemas de disciplina.

No cabe duda que la adopción, la adaptación, la aplicación, así como la evaluación del C.O.C., han representado una fuerte carga de trabajo, de tensiones, sobre todo si estamos conscientes de la resistencia al cambio, de la escasez de recursos con la que los primeros investigadores trabajaron:

- Incapacidad económica para contratar personal
- Falta de instrumentos de evaluación
- Adaptación y reproducción del material
- Acuerdos institucionales
- Visitas a escuelas etc.

De hecho las condiciones que han rodeado ésta innovación no han sido las más favorables para su desarrollo, en el cual por las razones antes citadas, se han cometido errores que lógicamente se entienden y justifican.

Sin embargo, deseamos mencionarlos, pues quizá a través de ellos encontremos el ¿por qué? no se han encontrado los efectos del C.O.C, al menos en la medida en la que se esperaba.

Basándonos en el concepto universal de la investigación evaluativa, podemos decir que el objetivo de ésta, es medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar. Los resultados ayudarán a mejorar el programa para aplicarlo y beneficiar a futuras generaciones, como será en el caso del C.O.C. Ahora bien, en este proceso hay cuatro aspectos determinantes:

1.- Medir los efectos, lo cual nos dá referencia sobre la importancia de la metodología de investigación empleada y de la comparación de los efectos con las metas preestablecidas. Desde luego que en éste punto intervienen los alcances, dimensiones, duración, claridad, especificidad del programa, complejidad del método y grado de innovación. Estos aspectos facilitan o dificultan la evaluación, pues no es lo mismo evaluar los efectos de un programa que se aplica a corto plazo, a una muestra pequeña, cuyas metas son concretas, a evaluar los efectos de un

programa que se aplica a largo plazo, * cuyas metas son abstractas y por lo mismo difíciles de medir, más aún si no se cuenta con la infraestructura necesaria, la cual se vincula con los puntos 2, 3, y 4.

2.- Alcances

3.- Dimensión

4.- Duración

Considero que el punto 4 es sumamente importante y se relaciona con la mayor o menor posibilidad de evidenciar los efectos concretos o abstractos de un programa, pues es más fácil identificar o evaluar cambios que se planean a corto plazo, es decir que se manifiestan rápidamente, que aquellos que se presentarán después de muchos años.

Otro punto que adquiere implicaciones serias, es el grado de innovación del programa, ya que en la medida en la que éste se aparte de lo establecido y aceptado tradicionalmente, los efectos serán imperceptibles, como en el caso del C.O.C. en el cual el interés del niño por saber más a través de la pregunta, de la investigación o de la interacción con sus compañeros, fue considerado no como un efecto positivo del C.O.C., sino como un problema de disciplina.

Desafortunadamente la evaluación de los efectos de un programa, está sujeta a las restricciones que se encuentran en el ambiente del programa. (63)

Considero que algunos de los aspectos que impidieron evidenciar los efectos del C.O.C., están implícitos en los puntos antes señalados.

* El plazo se puede clasificar en función de la clase de programa que se trate, sin embargo 1 año ya representa un plazo considerable, 2, 3, 4 años, ya se pueden considerar como un plazo largo.

(63) Carol H. Weiss, Investigación Evaluativa 1987, p.23

Analícemos ¿por qué?

Al mencionar la muestra del nivel preescolar dijimos que ésta fué seleccionada al final del ciclo escolar, es decir después de haber aplicado el programa C.O.C.* Sobre esa situación vale la pena preguntar ¿qué tan válido o aceptable pudo ser ese procedimiento? ¿qué tipo de alteraciones se presentaron en la evaluación de aquel momento y qué trastornos pudo, o puede estar produciendo éste procedimiento en el actual seguimiento? por lo pronto, podemos mencionar que el hecho de no tener los datos generales de los niños que conformaban la muestra en preescolar, impidió sistematizar el seguimiento, es decir, elaborar una estrategia para localizar a los sujetos fácilmente. De tal manera que ésto se tradujo en pérdidas experimentales.

Por otra parte, podemos decir que el seguimiento es una herramienta sumamente valiosa, que dá apoyo a la investigación, siempre y cuando se respeten las reglas establecidas para su proceso.

En un seguimiento como su nombre lo indica, se sigue a los sujetos u objetos (según sea el caso) para medir una o varias variables repetidas veces, en el tiempo predeterminado en el estudio longitudinal. (minutos, días, semanas, meses, años etc.)

Esta medición tiene el propósito de encontrar alguna diferencia entre el grupo control y entre el grupo experimental, en cuanto a una variable X. pues bien en el primer seguimiento C.O.C., se midieron ciertas variables, algunas de ellas ya no fueron medidas en el segundo seguimiento. En el tercer seguimiento se midieron las variables establecidas en el 2o. seguimiento, sin embargo, en nivel académico se agregaron nuevos indicadores que desde luego no reportaron ninguna diferencia. Aquí nuevamente nos preguntamos:

¿Las variables medidas una o dos veces, reportaron resultados verdaderos? El hecho de omitir mediciones, que se sabía eran necesarias para conocer los efectos del C.O.C., ¿pudo

* La muestra del preescolar y todo el proceso inherente a ella se encuentra descrito en B. García (1986) Op Cit

alterar su evidencia? o quizá ¿las variables que se midieron no fueron las adecuadas?

A éste respecto, cabe señalar que partiendo de las metas del programa, consideramos que la autonomía, la acción la expresión, el dinamismo, la duda, son variables que se debieron medir para hacer más evidentes los efectos del C.O.C., los cuales es justo decir, se pueden notar al observar a los sujetos experimentales, pero esta investigación por razones de tiempo, no pudo registrar dichos aspectos, ni tampoco evaluar al niño, o a sus padres.

Los niños fueron evaluados únicamente a través de sus calificaciones mensuales y del Registro de Observación del Niño (RON), el cual fué contestado solo por el maestro durante las horas de clase, en condiciones de ruido, con presiones de tiempo que en algunas ocasiones impidieron al maestro concentrarse en el niño, llevándolo incluso a confundir a un alumno con otro. Estas condiciones, nos hacen afirmar que la evaluación de los efectos del C.O.C. en el niño fué muy subjetiva y que por esa razón no se reportaron diferencias significativas entre el grupo control y entre el grupo experimental, en cuanto a los efectos que el programa produjo.

Con el análisis anterior, no se pretende hacer una crítica destructiva o negar los efectos del C.O.C., sino fundamentar y hacer notar, que la subjetividad de la evaluación, restó confiabilidad a los resultados, lo cual deja abierta la posibilidad de que los efectos existan, y que haya sido el procedimiento que se siguió, el que no permitió evidenciarlos. Por tal motivo, se presentan en el capítulo VI algunos aspectos, que al integrarse han dado como resultado la propuesta para sistematizar el seguimiento de futuras generaciones C.O.C.

**PROPUESTA PEDAGOGICA PARA SISTEMATIZAR EL SEGUIMIENTO DEL
PROGRAMA CURRICULUM CON ORIENTACION COGNOSCITIVA EN MEXICO.**

Habiendo llegado a la parte final de nuestra investigación, solo me resta agradecer al lector el interés y la atención prestada a la presente, la cual espero le sea de alguna utilidad.

I La propuesta y los aspectos contenidos en ésta, se elaboraron a partir de las necesidades identificadas durante el seguimiento III en 1987.

1.- CLASIFICACION DEL EXPEDIENTE DE NIVEL PREESCOLAR.

1.1 Por orden alfabético.

2.- NOMBRE DE LA ESCUELA.

2.1 Dirección y teléfono (s).

2.2 Carácter público ó privado.

2.3 Turno en el que se encuentra el niño (matutino, vespertino).

2.4 Grupo escolar al que pertenece (A-B-C).

2.5 Nombre del director.

2.6 Nombre de la(s) maestra(s).

3.- NOMBRE DEL ALUMNO.

3.1 Dirección y teléfono.

3.2 Fecha de nacimiento.

3.3 Sexo.

3.4 Edad a la que ingresó en preescolar.

3.5 Grados cursados en educación preescolar.

3.6 Fecha en la que ingresó en preescolar (año, mes).

3.7 Clasificación del niño de acuerdo a los grupos de la investigación; control-experimental.

4.- EVALUACION FAMILIAR.

5.- INFORME FAMILIAR. *

6.- EVALUACION ESCOLAR DEL NIÑO. *

7.- EVALUACION DEL MAESTRO. *

8.- AUTOEVALUACION DEL NIÑO. *

* Las sugerencias, formatos e instrumentos, para evaluar los puntos que tienen asteriscos, se pueden utilizar en ambos niveles porque contienen aspectos generales, sin embargo, los números 5-6-7-8-, están orientados a evaluar aspectos específicos de la primaria a partir de los objetivos y metas iniciales del C.O.C.

EXPEDIENTE DE NIVEL PRIMARIO.

Es probable que alguno de los datos del expediente, sigan siendo los mismos, sin embargo, es necesario que cada año, éstos se verifiquen y sobre todo que se actualicen cuando el niño entre a la escuela primaria. Se sugiere utilizar el mismo formato que se utilizó en preescolar y anexarlo al expediente original.

II.- Para Identificar los efectos del C.O.C. en el niño y para determinar la eficacia del programa, se propone evaluar al niño tomando en cuenta los aspectos internos y externos a él.

Dentro de los primeros encontramos:

1.- La evaluación familiar. *

La evaluación familiar del niño, se debe realizar en preescolar y en primaria, ya que alguno de los aspectos que conforman su estructura puede variar, alterando los logros del C.O.C. Ejemplo:

La muerte de uno de los padres, el divorcio.

La evaluación familiar comprende:

- | | |
|--|---|
| a) Aspectos sociales de
ambos padres. | } Escolaridad
Profesion
Puesto
Estado Civil |
| b) Aspectos Economicos | } Poder económico
del padre y de la madre. |
| c) Estructura del
núcleo familiar. | } Número de personas que
constituyen la familia.
Edades
Ocupaciones. |

* El C.O.C. evaluó algunos aspectos familiares cuando los niños del estudio estaban en preescolar.

d) Salud Familiar	} De Padres e Hijos	174
e) Ausencia ó Muerte.	} De Padres o Hijos.	
f) Tipo de recreación familiar y lugar.	} En casa, En Clubs, Otros.	

2.- Informe Familiar.-

La familia, sus características económicas, sociales y emocionales, actúan sobre el niño de manera definitiva condicionando su forma de ser. La actitud de los padres unida a todas éstas características influyen también en la vida escolar del niño, por lo tanto es necesario, que para identificar los efectos del C.O.C., se tome en cuenta no solo el aspecto escolar, sino también el familiar, en el cual es probable que dichos efectos se manifiesten más clara y específicamente a través de los intereses del niño, de su forma de actuar, de hablar, de jugar, etc.

El informe familiar que se propone para el seguimiento de los niños de primaria, deberá contener indicadores que permitan evaluar los objetivos y las metas que se establecieron en el C.O.C.

Partiendo de esos objetivos creemos que el informe deberá contener:

- a) Reporte Médico del Niño.
- b) Rendimiento Escolar.
- c) Desarrollo Socioemocional y solución de problemas.
- d) Autodisciplina y Autonomía.
- e) Seguridad y Autoestima.
- f) Valores y Liderazgo.

Entre los factores externos que se deben tomar en cuenta para identificar los efectos del C.O.C. están:

- 4.- La escuela.
- 5.- El sistema de educación.
- 6.- Los planes y programas de estudio.
- 7.- La evaluación del maestro.
- 8.- La evaluación escolar del niño.

De éstos aspectos, únicamente se tratarán los dos últimos, pues se considera que son los únicos, que en éste caso podrían ser modificados.

Sabemos que los maestros de primaria no persiguen los mismos objetivos ni metas que se establecen en el programa Curriculum con Orientación Cognoscitiva, sin embargo, las características generales del profesor, pueden estar influyendo en la disminución ó desaparición de los efectos de C.O.C., por lo tanto es necesario considerar los siguientes aspectos:

7.- EVALUACION DEL MAESTRO:

- | | | |
|--------------------------------|---|--|
| a) Datos generales | } | Nivel socioeconómico
Edad
Estado Civil
Escolaridad
Años de ejercer como maestro
Años de impartir clases en el mismo grado.
Carácter público ó privado de escuelas en que ha trabajado. |
| b) Aplicación de Cuestionarios | } | Psicológicos y Actitudinales. |
| c) Clasificación del maestro | } | Por los padres del alumno
Por el alumno. |

d) Observación del maestro en clase por el investigador.

A partir del inicio del año cada tres meses.

176

8.- EVALUACION ESCOLAR DEL NIÑO.

a) Juicios evaluativos del maestro:

Rendimiento escolar Aspecto socioemocional. Relación maestro-alumno. Disciplina.

b) Aplicación de pruebas al niño por el investigador sobre:

Conocimientos por área. Solución de problemas. Desarrollo socioemocional

c) Registros del Observador sobre:

Participación del niño en clase. Disciplina. Liderazgo y valores. Conductas pasivas ó activas.

d) Autoevaluación del niño

Escolar

conocimientos, intereses, habilidades, destrezas, disciplina, relación con maestros, relación con compañeros valores y conductas.

Familiar

Relación con los padres. Relación con hermanos. Participación. Valores y Conductas.

La participación del alumno para la identificación de los efectos de C.O.C. es definitiva, pues nadie mejor que él, que vivió la experiencia, puede establecer comparaciones sobre puntos específicos de su desarrollo integral (aprendizaje, aprovechamiento, comunicación, libertad, etc.).

Las preguntas del cuestionario y las formuladas por el investigador deberán basarse en los objetivos y metas del C.O.C.

El alumno también podrá comparar los resultados logrados en un determinado momento con otros obtenidos antes ó después.

Desde luego que la autoevaluación estará condicionada a la madurez del alumno, sin embargo, con la ayuda del investigador, el niño podrá crear los medios necesarios y adecuados a su edad, para reportar sus éxitos, sus fracasos y la causa que según él los produjo.

En general se considera que aunque la autoevaluación del alumno fuera inexacta, daría mayor validez a los resultados obtenidos en el seguimiento, en el cual como hemos señalado, también es necesario tomar en cuenta los aspectos contenidos en el número II, * ya que la interpretación del profesor y las calificaciones no bastan para determinar la eficacia y los efectos del C.O.C.

III.- Todas éstas sugerencias no tendrán ninguna razón de ser si no se establece un medio adecuado de comunicación, que permita informar a los directores y profesores de las escuelas primarias sobre las características del curriculum con orientación cognoscitiva, sobre sus metas, retos y necesidades; así como sobre el tiempo que el alumno llevó el programa.

La información de éstos aspectos deberá hacerse con anticipación, con el fin de que los profesores participen en el proceso, evaluando y siendo evaluados. Por otra parte estarán los padres, a quienes además de informar sobre el C.O.C., se les solicitará el informe familiar.

* En el apéndice de éste trabajo, se encuentran los instrumentos para medir algunos de los aspectos ya mencionados. Conviene señalar que éstos no han sido validados aún por razones de tiempo y costo.

Para que el seguimiento sea sistemático y logre evidenciar los efectos del C.O.C. en el niño, es necesario que:

1.- La evaluación familiar se realice anualmente, es decir, que cada año al iniciar el ciclo escolar, el investigador deberá visitar a los padres en su domicilio particular, ó citarlos en la escuela para actualizar los datos.

2.- El informe familiar del niño, deberá ser requerido a los padres por el investigador al inicio del año y un mes antes de la recolección de datos para verificar si hubo cambios.

3.- Evaluación del maestro.

a) Los datos generales del maestro, serán obtenidos por el investigador al iniciar el año. (1 vez al año).

b) La aplicación de cuestionarios psicológicos y actitudinales, la realizará el investigador al principio del año escolar (1 vez al año.)

c) La clasificación del maestro por padres y alumnos, también la recolectará el investigador (2 veces al año).

d) Observación del maestro en clase.

Con el propósito de determinar las características del maestro y su influencia en los efectos del C.O.C., se aconseja que la observación de éste se haga durante 3 días y cada tres meses.

4.- Evaluación escolar del niño.

a) Los juicios evaluatorios del maestro, deberán ser reportados por el maestro en una hoja de registro que será entregada al investigador cada tres meses.

b) El investigador aplicará pruebas al niño tres veces al año (ver inciso d).

c) Los registros de observación del niño, serán simultáneos a los registros que el observador haga sobre el maestro en clase. (durante tres días y cada tres meses).

d) El niño practicará su autoevaluación tres veces al año, concordando con el tiempo de pruebas (ver inciso b).

Para desarrollar éstas actividades es necesario que la comunicación entre investigadores C.O.C., Directores y profesores de la escuela primaria, niños C.O.C. y padres de familia, sea sistemática.

Esta se debe establecer con anticipación y no hasta el

último momento.

IV.-Por último, vale la pena una vez más, hacer hincapié, en la importancia que tiene definir cuáles son las variables e indicadores que de acuerdo a los objetivos y metas del C.O.C., deberán medirse en los niños de primaria, con el propósito de evidenciar los efectos de éste.

A lo largo de nuestro trabajo, hemos fundamentado la necesidad de evaluar al niño a través de los diferentes medios que se han señalado, para cada uno de esos medios, se deberán considerar variables e indicadores que van más allá de los aspectos socioemocionales ó académicos. Por ejemplo en el caso del niño, la acción, la movilidad, las pláticas y preguntas constantes, el deseo de investigar, la discrepancia con compañeros y maestros, no se midieron ni se consideraron como indicadores de lo que podría ser la persistencia del pensamiento crítico, la constitución del propio conocimiento, la autonomía, etc., sino por el contrario, éstas características en el estudio fueron reportadas por los maestros como: FALTA DE DISCIPLINA O PROBLEMAS DE APRENDIZAJE", pero nunca como efectos del C.O.C., por ésta razón se deben precisar, agregar y adecuar variables e indicadores para el estudio longitudinal. El apoyo a algunos de los aspectos contenidos en la propuesta de éste trabajo, se presentan en el apéndice.

- 1.- El informe familiar.
- 2.- Autoevaluación del niño.
- 3.- Evaluación del maestro hecha por el niño.
- 4.- Guía para evaluar al niño (observador)
- 5.- Guía para evaluar al maestro (observador).

BIBLIOGRAFIA

- 1)- Alvarez, Manuel. "Organización y Renovación Escolar" Madrid, Ed. Popular, 1986.
- 2)- Arias, G. F. "Lecturas para el Curso de Metodología de la Investigación", México, ,1987.
- 3) Arnau, G. J. "Diseños Experimentales en Psicología y Educación".
- 4) Assis, R. "El Trabajo Pedagógico en la Educación Primaria." México, CEE, 1981, No. 1.
- 5) Azcoaga, E.J. "Del Lenguaje al Pensamiento Verbal."Buenos Aires, El Ateneo, 1986.
- 6) Barriga, D.A. "Debate en Relación con la Investigación Curricular en México," Mexico CEE, 1988 No. 2.
- 7) Baroccio, R. "Un Curriculum con Orientación Cognoscitiva para Niños de 3 a 6 años, basado en la teoría de Piaget", Documento de Circulación Interna, Psicología Educativa, UNAM, México, 1987.
- 8) Baroccio, R. "La Capacitación del Maestro en el Curriculum con Orientación Cognoscitiva: Estudio de un caso." Tesis de Maestría en Psicología, UNAM, México, 1986.
- 9) Benedito, V. et. al., "Evaluación Aplicada a la Enseñanza", Barcelona, CEAC, 1981.
- 10) Bloom, S.B. "Taxonomía de los Obietivos de la Educación," Buenos Aires, El Ateneo, 1986.
- 11) Brenner, A. "Anton Brenner Developmental Gestalt Test of School Readiness". Los Angeles, Western Psychological Services, 1984.
- 12) Casillas, L. "Evaluación del Proyecto Experimental de Educación Preventiva para Grupos Marginados". México, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1981, No. 4.
- 13) Castillo, Cristina. "Educación Preescolar, Métodos y Técnicas", Barcelona, CEAC, 1978.
- 14) Calvin, R. Zafiro, E. "Educación Preescolar". México Diana, 1982.
- 15) De Ibarrola, María. "Pobreza y Aspiraciones Escolares", México, Centro de Estudios Educativos, 1970.

- 16) De Sisi, Richard, "The Educational Implications of Piaget Theory and Assessment Techniques", Eric Report 68, Educational Testing Service, Princeton, N.J., 1979.
- 17) Enciclopedia Técnica de la Educación, Vol. I-II-III-VI, Madrid, Santillana, 1975.
- 18) Espriu, R. M. "Desarrollo de una Estrategia para la Implantación de un Curriculum con Orientación Cognoscitiva", Tesis de Maestría en Psicología Educativa, UNAM, México 1988.
- 19) Fahomann, Willi. "La Escuela es algo más que Enseñar". Madrid, Editorial SM, Madrid, 1985.
- 20) Faure, Madeleine. "El Jardín de Infantes", Buenos Aires, Kapeluz, 1980.
- 21) Filp, J. "Efecto de la Educación Preescolar en el Rendimiento de Primer Grado de Primaria: El Estudio Umbral, en Argentina, Bolivia, Colombia y Chile". México, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1988, No 1.
- 22) Follow Through. "Making Schools More Effective". U.S.A. Academic Press, 1981.
- 23) Fox, J, David. "El Proceso de Investigación en Educación." Tr. por Diorki, España, Eunsa, 1981.
- 24) Gago, H. Antonio. "Modelos de Sistematización del Proceso Enseñanza-Aprendizaje", México, Trillas, 1977.
- 25) García, C. Benilde. "Evaluación de un Programa de Educación Preescolar con Orientación Cognoscitiva." Tesis de Maestría en Psicología Educativa, UNAM, México, 1986.
- 26) García Garrido. "Sistemas Educativos de Hoy". Madrid, Dykinson, 1984.
- 27) Grounloud, E. Norman. "Medición y Evaluación de la Enseñanza", Tr. por Salvador Sumario, México, pax, México, 1973.
- 28) Guzmán, Teódulo. "Alternativas para la Educación en México", México, C.E.E., 1979.
- 29) Halpern, Robert, et. al. "Effects of Early Child-hood Intervention Primary School and Performance in the developing Countries.", High/Scope Educational Research Foundation, Michigan, 1985.
- 30) Henz, Hubert. "Tratado de Pedagogía Sistemática" Tr. por Ismael Antich, Barcelona, Herder, 1976.

- 31) High/Scope Educational Research Foundation. "Registro de Observación del Niño", En Hohmann, M., Banet, B.; Weikart, D.P. "Niños Pequeños en Acción", México, Trillas, 1984.
- 32) High/Scope Educational Research Foundation. "Listas de Verificación del Plan de Estudios", En Hohmann, M.; Banet, B.; Weikart, D.P. "Niños Pequeños en Acción", Mexico, Trillas, 1984.
- 33) Kamii, C.; Devries, R. "Piaget for Early Education" En Day, M. C. "The Preschool in Action", Boston, Mass., Allyn and Bacon, Inc. 1977.
- 34) Kamii, C, "La Autonomía como Finalidad de la Educación: Implicaciones de la Teoría de Piaget". México.D. F. Unicef 1985.
- 35) Kerlinger, Fred. "Investigación del Comportamiento Técnicas y Metodología", México, Interamericana, 1975.
- 36) Laredo, Inés. "Creatividad y Educación", Ponencia presentada en el 3er. Congreso Venezolano de la Facultad de Humanidades y Educación de C.U.Z., Maracaibo, 1979.
- 37) Loowenfeld, V. et. al. "Desarrollo de la Capacidad Creadora", Buenos Aires, Kapeluz, 1980.
- 38) Llanos, Z, D. et al. "Los Beneficios y Costos de la Educación Preescolar No Formal: El Proyecto Portage en Perú", México Revista Latino americana de Estudios Educativos, 1982, No. 4.
- 39) Llinas, E. "Revolución, Educación y Mexicanidad"; La búsqueda de la identidad Nacional en el Pensamiento Mexicano. México, Continental, 1985.
- 40) Matheny, D.C. et al. Como Redactar Obietivos de Instrucción. México, Trillas, 1988.
- 41) Méndez, Ramírez, et.al. "El Protocolo de Investigación. Lineamientos para su elaboración y Análisis.", México, Trillas, 1986.
- 42) Mercado, R., Arredondo, V.A. "Aspectos Teóricos y Técnicos de la Evaluación Curricular", Trabajo presentado en la ENEP, Iztacala, 1985.
- 43) Mingo, A. "Aproximacion al Análisis de la Investigación Educativa en México". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, 1985, No. 4.

- 44) Muñoz Izquierdo, C. y T. Guzmán, "Una Exploración de los factores Determinantes del Rendimiento Escolar en la Educación Primaria," Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, 1971, No. 2.
- 45) Muñoz Izquierdo, C. "Consideraciones para Determinar las Prioridades de Investigación Educativa en América Latina," Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, 1972, No. 4.
- 46) Muñoz Izquierdo, C. et al. "El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono del Sistema Educativo," Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, 1979, No. 3.
- 47) Muñoz Izquierdo, C. "Desarrollo de un Modelo para Evaluar la Calidad de la Educación," México, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1982, No. 4.
- 48) Padua, Jorge. "Técnicas de Investigación Aplicadas a las Ciencias Sociales," México, Fondo de Cultura Económica, 1979.
- 49) Paulston, R. y Dicostanzo, J. "Implicaciones del Paradigma de Conflicto en la Evaluación Educativa" México, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1979, No. 3.
- 50) Pérez, Alarcón, Jorge. et al. "Nezahualpilli Educación Preescolar Comunitaria," México, CEE, 1986.
- 51) Piaget, Jean La Psicología de la Inteligencia, Barcelona, Grijalbo, 1988.
- 52) Piaget, Jean. "Seis Estudios de Psicología," Tr. por Nuria Petit, Barcelona, México, Seix Barral, 1975.
- 53) Piaget, Jean. "los Procesos de Adaptación" Buenos Aires, Nueva Visión, 1977.
- 54) Rojas, R. "Guía para Realizar Investigaciones Sociales," México, UNAM, 1979.
- 55) Reyes, J. "Orientaciones para Dirigir la Escuela Primaria," México, Oasis, 1969.
- 56) Russell, D. "Desarrollo y uso de los Modelos de Sistemas en la Planificación Educativa," México, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1981, No. 4.
- 57) Sánchez, Benjamín. "Lenguaje Oral," Buenos Aires, Kapeluz, 1971.
- 58) Sánchez, Benjamín. "Lectura," Buenos Aires, Kapeluz, 1971.

- 59) Schweihart, J. et. al. "Young Children Grow Up", Michigan, High/Scope Press, 1980.
- 60) Secretaría de Educación Pública, "Investigación para el Establecimiento de Criterios en la Educación Básica", México, 1986.
- 61) Secretaría de Educación Pública, "Guías Didácticas", Guía para la Educación Preescolar, México, 1976.
- 62) Secretaría de Educación Pública. "Programa de Educación Preescolar", México, 1981.
- 63) Secretaría de Educación Pública. "Investigación para el Establecimiento de Criterios de Evaluación en la Educación Básica", Informe de Resultados en Educación Preescolar, México, 1986.
- 64) Siegel, Sidney. "Estadística No Paramétrica", México, Trillas, 1979.
- 65) Stufflebeam, D. et al. "Educational evaluation and Decision Making". Itasca, III, Peacock Publishers, 1971.
- 66) Throop, Sara. "Matemáticas", Barcelona, CEAC, 1980.
- 67) Throop, Sara "Actividades Preescolares. Matemáticas" Barcelona, CEAC, 1980.
- 68) Tovella, Mialas. "Los Tests en la Escuela", Argentina Eureka, 1972.
- 69) Tyler, W. R. "Principios Básicos del Currículo", Buenos Aires, Troquel 1973.
- 70) Vygotsky, S. L. "Aprendizaje y Desarrollo en la Edad Escolar", En Luria. A.R., A.N. Leontiev, Psicología y Pedagogía, AKAL, Madrid, España, 1979.
- 71) Vygotsky, S. L. "El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores". Barcelana, Grijalbo, 1988
- 72) Wallon, H. y Piaget, J. "Los Estudios en la Psicología del Niño", Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1979.
- 73) Wang, M. C. et al, "Program Validation, The State of The Art", Publicación 1982- 4 Learning Research and Development Center, Pittsburg, P.A. University of Pittsburg, LRDC, 1982.
- 74) WEIKART. D, et al, "The Cognitively Oriented Curriculum": A Framework for Preschool Teachers. Urbana, Illinois: Naeyc, 1971.

A P E N D I C E

I N S T R U M E N T O S

INFOFME FAMILIAR

Nombre y apellido del alumno.

Fecha de nacimiento _____ Lugar _____

Sexo _____ Edad _____

REPORTE MEDICO

Visión _____

Audición _____

Lenguaje _____

Aparato Locomotor _____

Sistema Nervioso _____

Otro _____

Número de años que el niño asistió a preescolar
desde _____ hasta _____

INSTRUCCIONES:

El cuestionario que aquí se presenta ayudará a conocer mejor a su hijo (a). Por tal razón, le pedimos que antes de responder analice bien la pregunta.

En el cuestionario encontrará usted preguntas abiertas, las cuales debe responder libremente, y preguntas cerradas, en éstas debe usted escoger una sola opción entre las que se presentan y marcar la letra correspondiente en la línea.

Entre las opciones que usted podrá escoger están:

a) Nada b) Poco c) Regular d) Mucho _____

a) Mal b) Regular c) Bien d) Muy bien _____

a) Nunca b) Seguido c) Frecuentemente d) Siempre _____

- 9.- Se esfuerza por hacer bien su tarea escolar?
 a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre _____
- 10.- Cumple a diario con sus tareas?
 a) Nunca b) a Veces c) Frecuentemente d) Siempre _____
- 11.- Necesita que alguien le ayude en su tarea?
 a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre _____
- 12.- Cuando no entiende la tarea, pide ayuda?
 a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre _____
- 13.- Cree usted que su hijo ¿Se esfuerza por obtener buenas calificaciones?
 a) Nada b) Poco c) Bien c) Regular d) Mucho _____
- 14.- Cómo son sus calificaciones?
 a) Mal b) Regular c) Bien d) Muy bien _____
- 15.- En qué materia obtiene mayor calificación? (escoja una opción por materia) (para el caso de primer año de primaria).

a) Mal b) Regular c) Bien d) Muy Bien

--Expresión	_____	_____	_____	_____
--Sociabilidad	_____	_____	_____	_____
--Destreza	_____	_____	_____	_____
--Conocimiento	_____	_____	_____	_____
--Lectura	_____	_____	_____	_____
--Comprensión	_____	_____	_____	_____
--Escritura	_____	_____	_____	_____
--Ortografía	_____	_____	_____	_____
--Matemáticas	_____	_____	_____	_____
--Operaciones	_____	_____	_____	_____

A PARTIR DEL 2o. AÑO DE PRIMARIA

	a) Mal.	b) Reg.	c) Bien.	d) Muy Bien
--Español	_____	_____	_____	_____
--Matemáticas	_____	_____	_____	_____
--Ciencias Naturales	_____	_____	_____	_____
--Ciencias Sociales	_____	_____	_____	_____
--Actividades Artísticas	_____	_____	_____	_____
--Actividades Físicas	_____	_____	_____	_____
--Actividades Tecnológicas	_____	_____	_____	_____
--Lectura	_____	_____	_____	_____
--Comprensión	_____	_____	_____	_____
--Escritura	_____	_____	_____	_____
--Ortografía	_____	_____	_____	_____
16.- En qué materia obtiene malas calificaciones? (seguir el mismo procedimiento)				

PRIMERO DE PRIMARIA.-

a) Mal b) Regular c) Bien d) Muy Bien

--Expresión	_____	_____	_____	_____
--Sociabilidad	_____	_____	_____	_____
--Destreza	_____	_____	_____	_____
--Conocimiento	_____	_____	_____	_____
--Lectura	_____	_____	_____	_____
--Comprensión	_____	_____	_____	_____

a) Mal. b) Reg. c) Bien. d) Muy Bien

--Escritura	_____	_____	_____	_____
--Ortografía	_____	_____	_____	_____
--Matemáticas	_____	_____	_____	_____
--Operaciones	_____	_____	_____	_____

A PARTIR DE TERCER AÑO DE PRIMARIA.

--Español	_____	_____	_____	_____
--Matemáticas	_____	_____	_____	_____
--Ciencias Naturales	_____	_____	_____	_____
--Ciencias Sociales	_____	_____	_____	_____
--Actividades Artísticas	_____	_____	_____	_____
--Actividades Físicas	_____	_____	_____	_____

--Actividades
Tecnológicas _____

17.- Cuida sus libros y material escolar?

a) Nada c) Regular d) Mucho _____

18.- En qué actividades emplea su tiempo libre? y cuántas horas les dedica? (seleccione una de las opciones que aparecen en horas por cada actividad).

HORAS POR SEMANA

a) 0-2 Hrs b) 2-4 Hrs. c) 4-6 Hrs. d) 6-8 Hrs.

--Deportes	_____	_____	_____	_____
--Lectura	_____	_____	_____	_____
--Pintura	_____	_____	_____	_____
--Escritura	_____	_____	_____	_____
--Dibujo	_____	_____	_____	_____
--Música	_____	_____	_____	_____
--Danza	_____	_____	_____	_____
--Mecánica	_____	_____	_____	_____
--Coleccionar	_____	_____	_____	_____
--Jugar	_____	_____	_____	_____
--Otra	_____	_____	_____	_____

19.- Qué le gustaría que estudiara su hijo(a) de grande?
(abierta)

- 20.- El niño quiere estudiar lo que usted le dice?
a) Nada b) Poco c) Regular d) Mucho ____
- 21.- Tiene su hijo (a) amigos de su edad?
a) Nada b) Poco c) Regular d) Mucho ____
- 22.- Es su hijo (a) el que busca a sus amigos?
a) Nunca b) A veces c) frecuentemente d) Siempre ____
- 23.- Los amigos lo buscan a él?
a) Nunca b) A veces c) frecuentemente d) Siempre ____
- 24.- Le gustan a su hijo (a) los juegos activos correr, trepar, brincar, etc.?
a) Nada b) Poco c) Regular d) Mucho ____
- 25.- Le gusta jugar al aire libre?
a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre ____
- 26.- Prefiere jugar en algún lugar dentro de la casa?
a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre ____
- 27.- Cuando juega con sus amigos lo hace con gusto?
a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre ____
- 28.- Le gusta la compañía de otros niños aunque no sean sus amigos preferidos?
a) Nada b) Poco c) Regular d) Mucho ____
- 29.- Participa en las pláticas familiares?
a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Mucho ____
- 30.- Presta sus cosas a los demás?
a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre ____
- 31.- Se familiariza con extraños?
a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre ____
- 32.- Destina horarios para estudiar, jugar, comer, dormir?
a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre ____
- 33.- Duerme el tiempo necesario?
a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre ____
- 34.- Come con regularidad?
a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre ____
- 35.- Asume ciertas obligaciones en casa?
a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre ____

36.- Obedece de buen modo?

a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre _____

37.- Cumple sus deberes sin que nadie se lo ordene?

a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre.-

38.- Cuida de algún animal doméstico ó del jardín?

a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre _____

39.- Es constante en las obligaciones de la casa?

a) Nada b) Poco c) Regular d) Mucho _____

40.- Es ordenado (a) y limpio (a) en su persona?

a) Nada b) Poco c) Regular d) Mucho _____

41.- Le cuesta trabajo iniciar sus deberes?

a) Nada b) Poco c) Regular d) Mucho _____

42.- Se desalienta ante un trabajo difícil?

a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre _____

43.- Le afecta que lo castiguen y regañen sin razón?

a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre _____

44.- Acepta caprichos de amigos ó adultos?

a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre _____

45.- Es capaz de decidir lo que quiere hacer?

a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre _____

46.- Habla de sus éxitos y logros?

a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre _____

47.- Habla de sus errores ó fracasos?

a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre _____

48.- Se pone nervioso cuando las cosas le salen mal?

a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre _____

49.- Cuando algo es difícil ó le sale mal intenta darle solución más de dos veces?

a)Nunca b)A veces c)Frecuentemente d)Siempre _____

50.- Se avergüenza al expresar públicamente alegría, tristeza, dolor, coraje, miedo?

a)Nunca b)A veces c)Frecuentemente d)Siempre _____

51.- Puede defender sus puntos de vista?

a)Nunca b)A veces c)Frecuentemente d)Siempre _____

52.- Cuando tiene problemas entre amigos, hermanos, padres, toma la iniciativa para resolverlos?

a)Nunca b)A veces c)Frecuentemente d)Siempre _____

53.- Le gusta ayudar a sus compañeros?

a)Nunca b)A veces c)Frecuentemente d)Siempre _____

54.- Pelea cuando es necesario?

a)Nunca b)A veces c)Frecuentemente d)Siempre _____

55.- Cuando juega con sus amigos, le gusta ser el jefe?

a)Nunca b)A veces c)Frecuentemente d)Siempre _____

56.- Defiende a los seres que él creó desprotegidos ó débiles?

a)Nunca b)A veces c)Frecuentemente d)Siempre _____

57.- Es capaz de aceptar sus errores?

a)Nunca b)A veces c)Frecuentemente d)Siempre _____

58.- Justifica los errores de los demás?

a)Nunca b)A veces c)Frecuentemente d)Siempre _____

59.- Tiene muchos amigos?

a) Nada b)Poco c)Regular d)Mucho _____

60.- Cuando juega se enoja porque otro es el jefe?

a)Nunca b)A veces c)Frecuentemente d)Siempre _____

CODIGO DEL REPORTE FAMILIAR**I.- Rendimiento escolar:**

2-3-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-18-19.

II.- Desarrollo socioemocional y solución de problemas:

21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31.

III.- Autodisciplina e independencia:

32-33-34-35-36-37-38-39-40-41.

IV. - Autoestima y seguridad:

42-43-44-45-46-47-48-49-50-51.

V.- Valores y Liderazgo:

52-53-54-55-56-57-58-59-60.

En éstas variables también se puede incluir la pregunta 23.

VI.- Intereses:

1-4-15-16-17.

En ésta variable también se pueden incluir las preguntas 29 y

38.

Las opciones que aparecen a continuación se agruparán de la siguiente forma:

- | | | | |
|-------------|-------------|-------------------|-------------|
| a) Nada | b) Poco | c) Regular | d) Mucho |
| a) Mal | b) Regular | c) Bien | d) Muy bien |
| a) Nunca | b) A veces | c) Frecuentemente | d) Siempre |
| a) 0-2 Hrs. | b) 2-4 Hrs. | c) 4-6 Hrs. | d) 6-8Hrs. |
| a) = 1 | b) = 2 | c) = 3 | d) = 4 |

PUNTUACION:

Los puntos que se obtengan de cada opción deberán sumarse.

La puntuación para las preguntas 3-5-12 será inversa, ejem:

- | | | | |
|--------|--------|--------|--------|
| a) = 4 | b) = 3 | c) = 2 | d) = 1 |
|--------|--------|--------|--------|

Si en las preguntas 1 y 19, que son abiertas, se responde la profesión, se deberán contar 4 puntos en cada una respectivamente.

En el caso de que en alguna de éstas preguntas, no exista respuesta ó ésta sea inespecífica, se deberán restar 4 puntos por respuesta.

Para elaborar el instrumento del reporte familiar se tomaron en cuenta las metas del C.O.C.:

1.- Habilidades para tomar decisiones acerca de lo que va a hacer el niño y como lo va a hacer.

2.- Habilidades para definir y solucionar problemas.

3.- Autodisciplina.

4.- Habilidades para participar con otros niños y adultos en grupo, sobre la planeación, el esfuerzo y liderazgo compartido.

5.- Habilidades expresivas: hablar, escribir, dramatizar y representar gráficamente.

6.- Habilidades para comprender la expresión propia y la de los demás.

7.- Habilidades para aplicar: seriación, clasificación, razonamiento espacial, temporal, matemático y cuantitativo.

8.- Destrezas y habilidades en las artes, ciencias y movimiento físico.

9.- Una apertura a los puntos de vista, valores y conductas de los demás.

10.- Espíritu inquisitivo y sentido personal de metas y valores.

11.- Intereses a largo plazo ó pasatiempos que puedan ser cultivadas dentro y fuera de la escuela a lo largo de la vida.

AUTOEVALUACION DEL NIÑO Y EVALUACION DEL MAESTRO.

Este cuestionario comprende: La autoevaluación del niño, la evaluación del maestro hecha por el niño.

El examinador formulará al niño las preguntas implícitas en éste cuestionario, el cual contiene preguntas abiertas y preguntas cerradas, éstas últimas se podrán calificar a través de números y letras.

En números: 1-2-3-4-5-. El 5 se marcará en la conducta más repetitiva.

En letras: a = 1 b = 2 c = 3 d = 4 e = 5. En ambos casos el cinco tiene el mayor puntaje positivo. Las preguntas abiertas, que no sean respondidas se calificarán con 1, y las que sean respondidas con 5.

1.- Cómo te llamas?

Nombre _____

2.- Te gusta tu nombre? 1-2-3-4-5

3.- Cómo te hubiera gustado llamarte?

4.- Te gusta ser niño (a)? 1-2-3-4-5-

5.- Cuántos años tienes? Edad _____

6.- Estás contento de tener esa edad. 1-2-3-4-5-

7.- Quisieras ser mayor ó menor
de los que eres? Mayor _____ Menor _____

8.- Pór qué?

9.- Tú crees que eres guapo (a) 1-2-3-4-5-

10.- A quién te pareces?

Nombre _____

11.- Te gustaría parecerte a alguien?

Nombre _____

12.- Qué es lo que más te gusta de tí?

- a) Cabello b) Tus ojos
c) Cara y cuerpo d) Todo tú _____

13.- Cuántos amigos tienes?

- a)2 b)4 c)6 d)8 _____

14.- Cuántos de esos amigos son tus preferidos?

- a)2 b)10 c)8 d)6 e)4 _____

15.- Qué es lo que más te gusta de tus amigos preferidos?

- a)Te cuidan
b)Te hacen regalos
c)Juegan a lo que tu quieres
d)No pelean contigo
e)Estudian juegan te comprenden _____

16.- Tu crees que toda la gente te quiere? 1-2-3-4-5

17.- Te tratan bien tus compañeros? 1-2-3-4-5

18.- Te llevas bien con tu maestro (a)? 1-2-3-4-5

19.- Qué es lo que más te gusta de tu maestro (a)?

- a)Es guapo (a) b)Es bueno (a)
c)Te ayuda d) Enseña bien e)Es tu amigo (a) _____

20.- Cumples a diario con tu tarea? 1-2-3-4-5

21.- Eres estudioso? 1-2-3-4-5

22.- Entiendes lo que explica tu maestro(a)? 1-2-3-4-5

23.- Es enojón (a) tu maestro (a)? 1-2-3-4-5

24.- Te regaña tu maestro (a)? 1-2-3-4-5

25.- Te grita tu maestro (a)? 1-2-3-4-5

26.- Cuando le preguntas algo te contesta? 1-2-3-4-5

27.- Está tu maestro (a) siempre enojado(a)? 1-2-3-4-5

28.- Está tu maestro(a) siempre contento(a)? 1-2-3-4-5

29.- Cuando haces algo mal ó no sabes tu maestro:

- a) Te insulta y castiga frente al grupo
b) Es indiferente
c) Les dice a tus compañeros que no sean tus amigos

- d) Te pregunta qué te pasa frente a tus compañeros
- e) En privado te pregunta por qué no sabes, te escucha y te aconseja tranquilamente _____

30.- Cuando respondes ó te portas bien tu maestro (a).

- a) Es indiferente
- b) Se burla de tí
- c) Se sorprende porque sabes
- d) Se alegra
- e) Te felicita frente al grupo _____

31.- Le tienes miedo a tu maestro (a)? 1-2-3-4-5

32.- Tú crees que todos tus compañeros te quieren? 1-2-3-4-5

33.- Te gusta ayudar a tus compañeros? 1-2-3-4-5

34.- Cómo te sientes cuando le pasa algo malo a tus amigos?

- a) No te importa
- b) Te alegras
- c) Te dá miedo _____
- d) No sabes qué hacer
- e) Te dá tristeza y los ayudas _____

35.- En qué escuela cursaste preescolar?

Nombre _____

36.- Te gustaba más que ésta? 1-2-3-4-5

37.- Por qué te gustaba más

38.- Cómo se llamaba tu maestro (a)

Nombre y año escolar _____

39.- A cuál maestro(a) has querido más?

Nombre y año escolar _____

40.- Con cual maestro (a) has aprendido más?

Nombre y año escolar _____

41.- Qué aprendiste con ese maestro (a)?

42.- Lo que te enseñó tu maestro (a) te ha servido
ahora en la escuela primaria?

- a) Nunca b) A veces c) Seguido
d) Frecuentemente e) Siempre _____

43.- Qué es lo que más te ha servido?

44.- Para que te ha servido

- | | |
|---|-----------|
| 45.- Eres mentiroso? | 1-2-3-4-5 |
| 46.- Te gusta estudiar? | 1-2-3-4-5 |
| 47.- Te cuesta trabajo estudiar? | 1-2-3-4-5 |
| 48.- Te ayudan en tu casa a hacer la tarea? | 1-2-3-4-5 |
| 49.- Haces tú solo la tarea? | 1-2-3-4-5 |
| 50.- Qué te gustaría ser de grande? | 1-2-3-4-5 |

CODIGO PARA LA AUTOEVALUACION DEL NIÑO.ACEPTACION DE SI MISMO

1-2-3-4-5-6-12

IDENTIDAD

9-10-16-21-45

IDEALES Y VALORES

11-12-15-17-34-50

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

13-14-32-33

ASPECTO ACADEMICO

20-22-46-47-48-49

RELACION MAESTRO ALUMNO

18-19-23-24-25-31

EXPERIENCIA DEL MAESTRO

26-27-28-29

RELACION ESPACIO-TEMPORAL = RECUERDO C O C -- EFECTOS

35-36-37-38-39-40-41

APLICACION Y SOLUCION DE PROBLEMAS EFECTOS C O C

42-43-44

Las respuestas abiertas deberán ser analizadas cuidadosamente, pues de ellas se podrán derivar nuevos indicadores.

GUIA PARA OBSERVAR AL NIÑO.
(OBSERVADOR)

- 1.- Con cuántos niños del grupo se identifica el niño?
a) 1-2 b) 2-6 c) 6-8 d) 8-10 _____
- 2.- El niño se une al grupo en momentos de indisciplina?
a) Siempre b) Frecuentemente c) A veces d) Nunca _____
- 3.- Es él, quién inicia el desorden?
a) Siempre b) Frecuentemente c) A veces d) Nunca _____
- 4.- Platica el niño en clase con sus compañeros?
a) Siempre b) Frecuentemente c) A veces d) Nunca _____
- 5.- El niño se distrae en clase con actividades ajenas al tema?
a) Siempre b) Frecuentemente c) A veces d) Nunca _____
- 6.- Qué hace el niño cuando quiere saber más sobre un tema?
a) Se abstiene de preguntar b) Pregunta a un compañero
c) Pregunta al maestro d) Investiga por sí mismo _____
- 7.- Cuando el niño no entiende un concepto es capaz de:
a) Quedarse callado b) Preguntar al maestro sólo una vez.
c) Preguntar dos veces en el mismo momento
d) Preguntar varias veces hasta entender en el mismo momento _____
- 8.- Qué hace el niño si el maestro demuestra enojo por la insistencia de sus preguntas?
a) Se atemoriza y calla b) Se enoja y discute
c) Se entristece y llora d) Utiliza sus propios recursos para hacer saber al maestro que él tiene derecho a preguntar _____
- 9.- Qué hace el niño si sus compañeros se burlan de él?
a) Se atemoriza y calla b) Se enoja y discute

c) Se entristece y llora d) Es indiferente y se

defiende _____

10.- Tiene el niño algún apodo dado por el grupo?

a) Sí b) No _____

11.- Acepta el niño su apodo?

a) Siempre b) Frecuentemente

c) A veces d) Nunca _____

12.- El apodo del niño hace alusión a alguna característica física ó abstracta del niño?

a) Sí b) No _____

13.- El niño usa apodos para llamar a :

a) Cualquier gente b) Los compañeros que tienen algún defecto
c) A los compañeros que a él lo llaman con apodo d) Nadie

14.- La relación entre el maestro y el niño es de:

a) Rechazo b) Indiferencia c) Arbitrariedad

d) Amistad _____

15.- Demuestra el niño estar contento con su maestro y con lo que hace en clase?

a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre _____

16.- Manifiesta el niño estar integrado al grupo?

a) Nunca b) A veces c) Frecuentemente d) Siempre _____

MARCAR UNA O VARIAS DE LAS CONDUCTAS QUE EL NIÑO REPITE MAS FRECUENTEMENTE EN EL SALON DE CLASES.

UTILIZAR UNA ESCALA DEL UNO AL CINCO. EL 5 SE USARA PARA LA(S) CONDUCTA(S) MAS REPETITIVA(S), Y EL 1, PARA LAS QUE NO SE DEN NUNCA.

17.- El niño se une al grupo en momentos de alegría

1-2-3-4-5

18.- El niño permanece aislado del grupo

1-2-3-4-5

19.- Molesta a sus compañeros

1-2-3-4-5

20.- Es molestado por sus compañeros

1-2-3-4-5

- 21.- Se levanta de su asiento
1-2-3-4-5
- 22.- Pide permiso para salir del salón
1-2-3-4-5
- 23.- Pide ser cambiado de lugar, para estar con su(s) amigo(s)
1-2-3-4-5
- 24.- Participa en clase, pregunta, responde 1-2-3-4-5
- 25.- Inicia preguntas sobre temas no vistos en clase
1-2-3-4-5
- 26.- Relaciona conceptos anteriores con presentes
1-2-3-4-5
- 27.- Lleva a la escuela material, insectos, mascotas, objetos novedosos
1-2-3-4-5
- 28.- El niño teme al castigo
1-2-3-4-5
- 29.- La risa del niño es:
a)Falsa b) Reprimida,tímida c)Nerviosa
d)Serena e)Espontánea y libre _____
- 30.- Cuando el niño habla tiende a:
a)Tartamudear b)Hablar en voz baja c)Herir,ironizar d)
Hablar con precipitación e)Habla con delicadeza, con timbre
uniforme y seguridad

- 31.- El niño frecuentemente:
a)Se ruboriza y palidece fácilmente b)Se turba cuando no sabe responder c)Se turba solo en condiciones especiales
d)Irradía tranquilidad

- 32.- La expresión del niño al participar en clase, ó platicar con alguien es:
a)Rígida, inmóvil, b)Las respuestas faciales ó corporales son tardías ó no existen c)Las respuestas faciales ó corporales no son adecuadas d)No hay signos exteriores de tensión
e)Expresión atenta con movimientos oculares rápidos

- 52.- El niño tiene originalidad al hacer una descripción
1-2-3-4-5
- 53.- Es capaz de resumir ó sintetizar lo que há oído ó leído
1-2-3-4-5
- 54.- Utiliza el vocabulario adecuado para cada situación ó
tema. 1-2-3-4-5
- 55.- Participa en un diálogo coherentemente 1-2-3-4-5
- 56.- Habilidad que tiene el niño para leer en silencio con
velocidad y comprensión progresivas 1-2-3-4-5
- 57.- Identifica las partes en que se estructura el texto
1-2-3-4-5
- 58.- Identifica las ideas principales del texto
1-2-3-4-5
- 59.- Identifica el sentido implícito de cada idea en forma
aislada 1-2-3-4-5
- 60.- Relaciona los significados de todas las ideas y hace un
cierre 1-2-3-4-5
- 61.- Al leer diferencia lo real de lo irreal
1-2-3-4-5
- 62.- Logra hacer juicios objetivos sobre lo leído
1-2-3-4-5
- 63.- Adquiere ideas mediante la lectura
1-2-3-4-5
- 64.- Utiliza las ideas adquiridas através de la lectura
1-2-3-4-5
- 65.- Actitud del niño ante la lectura dirigida
1-2-3-4-5
- 66.- Actitud del niño ante la lectura libre
1-2-3-4-5
- 67.- El niño escribe frases, oraciones párrafos en forma
coherente y con velocidad normal 1-2-3-4-5
- 68.- El niño utiliza los términos ó métodos de estudio
relacionados con el material escrito dado por el maestro
1-2-3-4-5
- 69.- Sabe cómo utilizar el diccionario
1-2-3-4-5

- 70.- Interpreta símbolos y cuadros
1-2-3-4-5
- 71.- Al escribir organiza la información en forma original ó la copia
1-2-3-4-5
- 72.- En sus exámenes abiertos, composiciones, etc, manifiesta ideas, sentimientos, experiencias originales y personales
1-2-3-4-5
- 73.- Al escribir sobre conocimientos universales, Historia, Geografía, Matemáticas, etc, utiliza una secuencia y términos comprensibles
1-2-3-4-5
- 74.- Lo cotidiano genera en el niño nuevas ideas y conductas
1-2-3-4-5
- 75.- Capta los contenidos implícitos en cada situación
1-2-3-4-5
- 76.- Lo que más propicia que el niño genere ideas, es la opinión verbal de otras personas
1-2-3-4-5
- 77.- Sus ideas se inician a través de la lectura
1-2-3-4-5
- 78.- El niño manifiesta mayor facilidad para copiar un dibujo
1-2-3-4-5
- 79.- Para el niño es más fácil crear un dibujo que copiarlo
1-2-3-4-5
- 80.- El niño es capaz de elaborar esquemas y síntesis escritas
1-2-3-4-5

CODIGO PARA LA EVALUACION DEL NIÑO A TRAVES DEL OBSERVADOR**DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL**

1- 2- 23- 28- 29-30- 31- 32- 33

INTEGRACION GRUPAL

16- 17- 18

DISCIPLINA

3- 4- 21- 22

INTERESES POR INVESTIGAR

5- 24- 25- 27

RESPECTO POR SI MISMO Y POR LOS DEMAS

10- 11- 12- 13- 19- 20

RELACION MAESTRO ALUMNO

14- 15- 34- 36

RENDIMIENTO ACADEMICO

El rendimiento académico comprenderá las materias implícitas en el plan de estudios, de acuerdo al grado escolar.

Cada una de éstas materias tiene diferentes contenidos y objetivos, motivo por el cual es difícil por el momento elaborar instrumentos específicos para cada una de ellas. Sin embargo, después de analizar cuidadosamente éste problema, y tomando como base la obra de M. Alvarez (1984) y de V. Benedito (1981) se pensó en crear un instrumento que permitiera evaluar sistemáticamente las materias, independientemente de su contenido ó área.

La evaluación, en éste caso, se dividirá en cinco niveles de logro; cada nivel estará representado por los niveles que aparecen a continuación, los cuales deberán ser utilizados por el observador a manera de código en la escala que contiene los cinco números representados. En ésta escala, el observador marcará una ó varias X según sea el nivel de logro del niño respecto a la materia ó área evaluada.

DEFINICION DE LOS NIVELES DE LOGRO.

1.- Información ó conocimiento.

La información que el alumno es capaz de recordar a través del estudio dirigido, es decir: preguntas estructuradas, completar frases, distinguir lo verdadero de lo falso, seleccionar una opción entre varias, representa el más bajo nivel de logro, pues solo requiere memoria.

2.- Comprensión.

La comprensión incluye el conocimiento ó memoria, pero vá más allá, porque hace referencia al significado y a las relaciones. La comprensión representa el segundo nivel de logro.

3.- Comprensión de ideas complejas.

En el tercer nivel de logro, se encuentra entender ideas complejas incluyendo principios, relaciones, generalizaciones y abstracciones, lo cual implica un proceso de pensamiento crítico y razonador.

4.- Aplicación.

Para la aplicación se requiere que la información sea previamente codificada y seleccionada para la solución de problemas. La aplicación representa el cuarto nivel de logro.

5.- Creación.

El quinto y más alto nivel de logro es la creación. El alumno en éste nivel es capaz de crear, generar, de tener una conducta ó pensamiento propio y original. *

INDICADORES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

COMPRESION ORAL DE CUALQUIER TEMA

37- 38- 39- 40- 41- 42- 43- 44- 45- 46- 47-

EXPRESION ORAL SOBRE CUALQUIER TEMA

48- 49- 50- 51- 52- 53- 54- 55

COMPRESION DE LA LECTURA SOBRE CUALQUIER MATERIA

56- 57- 58- 59- 60- 61-62-63-64- 65- 66

* Para la elaboración y codificación de este instrumento se consultó Benedito, V. et.al. Evaluación Aplicada a la Enseñanza. 1981

EXPRESION ESCRITA SOBRE CUALQUIER TEMA
67- 68- 69- 70- 71- 72- 73- 74- 75- 76- 77- 78- 79- 80

PUNTAJES:

- a = 1
- b = 2
- c = 3
- d = 4
- e = 5

GUIA PARA OBSERVAR AL MAESTRO

(OBSERVADOR)

- 1.- El grupo está formado por:

a) 40-45 alumnos	b) 30-35 alumnos
c) 20-25 alumnos	d) 10-15 alumnos _____
- 2.- Cuántos niños hay en el grupo con problemas de conducta, aprendizaje u otros:

a) 15 alumnos	b) 10 alumnos
c) 5 alumnos	d) 0 alumnos _____
- 3.- La mayoría de los alumnos del grupo son:

a) Siempre inquietos	b) Regularmente inquietos
c) Ocasionalmente inquietos	d) Tranquilos _____
- 4.- El profesor permite a los alumnos hacer preguntas libremente

a) Nunca	b) A veces
c) Frecuentemente	d) Siempre _____
- 5.- La actitud del profesor ante las preguntas de los alumnos es de:

a) Rechazo	b) Enojo
c) Indiferencia	d) Paciencia y aceptación _____
- 6.- Las respuestas de profesor son:

a) Muy escasas	b) Escasas y confusas
c) Regulares	d) Amplias y claras. _____
- 7.- La atención que el profesor dá a los alumnos que no entienden ó tienen problemas es:

a) Pobre	b) Regular
c) Suficiente	d) Muy satisfactoria _____
- 8.- El profesor se interesa por los problemas personales del alumno.

a) Nunca	b) A veces
c) Frecuentemente	d) Siempre _____

- 9.- Conoce el maestro la historia de cada alumno?
 a)Nada b)Poco c)Regular d)Ampliamente _____
- 10.- Logra el maestro crear una atmósfera propicia para el aprendizaje?
 a)Nunca b)A veces c)Frecuentemente d)Siempre _____
- 11.- La atmósfera que prevalece en el salón de clase es:
 a)Muy tensa b)Tensa c)Normal d)Permisiva _____
- 12.- El maestro motiva positivamente a los niños
 a)Nunca b)A veces c)Frecuentemente d)Siempre _____
- 13.- El maestro controla las conductas perturbadoras
 a)Nunca b)A veces c)Frecuentemente d)Siempre _____
- 14.- El maestro grita
 a)Siempre b)Frecuentemente c)A veces d)Nunca _____
- 15.- El maestro amenaza a los alumnos
 a)Siempre b)Frecuentemente c)A veces d)Nunca _____
- 16.- El maestro demuestra:
 a)Escasos conocimientos b)Conocimientos confusos
 c)Medianos conocimientos d)Elevados conocimientos _____
- 17.- El maestro insulta a los alumnos
 a)Siempre b)Frecuentemente c)A veces d)Nunca _____
- 18.- El maestro es afectuoso con el grupo 1-2-3-4-5
- 19.- El profesor propicia que los alumnos expresen sus ideas, sentimientos y experiencias 1-2-3-4-5
- 20.- El maestro comparte sus vivencias personales con los alumnos 1-2-3-4-5

**CODIGO PARA LA EVALUACION DEL MAESTRO A TRAVES DEL
OBSERVADOR.**

CONTROL DE LA CLASE.

1- 2- 3- 10- 11

EFICIENCIA DEL PROFESOR.

4- 5- 6- 7- 16

RELACION MAESTRO-ALUMNO.

8- 9- 17- 18- 20

MOTIVACION.

12- 13- 14- 15- 19

PUNTAJES:

a = 1

b = 2

c = 3

d = 4