

67
Ej. 2

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAY 1993



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**“ANÁLISIS DEL PROGRAMA
PEDAGÓGICO PARA
NIÑOS PREESCOLARES
DE 4 A 6 AÑOS EN
UN CENTRO DE DESARROLLO
INFANTIL”**

**MTRO. JAVIER URBINA SORIA
DIRECTOR**

**TESINA
QUE PRESENTA PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
SUSANA MA. DE LOS ÁNGELES JIMÉNEZ VIDAL.
ASESOR: MTRO. ROBERTO BAROCIO QUIJANO.**

**TESIS CON
FALLA LE ORGEN**

1993



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.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

INDICE

INTRODUCCION	PAGINA 5
CAPITULO I <i>ALGUNAS CONSIDERACIONES TEORICAS</i>	PAGINA 9
CAPITULO II <i>DESCRIPCION DEL PROGRAMA PEDAGOGICO OFICIAL PARA LOS NIÑOS PREESCOLARES. (SEP)</i>	PAGINA 17
CAPITULO III <i>ANALISIS DEL PROGRANA PEDAGOGICO PARA NIÑOS PREESCOLARES</i>	PAGINA 30
CAPITULO IV <i>CONCLUSIONES</i>	PAGINA 44
APENDICES	PAGINA 49
BIBLIOGRAFIA	PAGINA 61

INTRODUCCION

IMPORTANCIA Y JUSTIFICACION

Un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) es un servicio educativo que las Instituciones laborales ofrecen a las madres trabajadoras. Estos centros proporcionan a los niños menores de seis años cuidados y una formación integral mientras sus madres cumplen tranquilas su jornada de trabajo.

Por la esencia misma de sus actividades, los CDI son un campo extenso e interesante para estudiarse, por lo mismo, en la presente tesis, se circunscribe el trabajo de análisis a uno de los programas pedagógicos que conforman los lineamientos técnicos y operativos de la vida académica de los centros, diseñado y elaborado oficialmente por la SEP para atender a los niños preescolares de 4 a 6 años y denominado (PROGRAMA PEDAGOGICO PARA NIÑOS PREESCOLARES DE 4 A 6 AÑOS).

Las funciones técnico-académicas del CDI están normadas por la Secretaría de Educación Pública a través del órgano administrativo denominado Dirección General de Educación Inicial quien dictamina los programas y lineamientos pedagógicos oficiales por los que se registrarán éstos. Las funciones administrativas están supeditadas a la normatividad del centro de trabajo.

Aún cuando hoy en día se reconoce la importancia de los aspectos pedagógicos en este tipo de contextos escolares y está formalmente establecida la organización que las norma, para llegar a la situación actual los CDI tuvieron que pasar por varias facetas.

En el año de 1837 en Europa, Inglaterra y Francia ya se tenían casi dos siglos de proporcionar atención a niños desamparados en lugares con una configuración de asilo. Sin embargo, y ante la necesidad de un quehacer formativo para los niños usuarios del servicio, se determinó realizar un esfuerzo en la investigación de los objetivos y tareas pedagógicas indispensables.

En este año y a partir de los trabajos de Federico Froebel (1782-1852) y los avances de la investigación psicológica que apoyaron a la pedagogía, la concepción de cuidar, unida a la de educar evolucionó de manera que hoy en día abarca la preocupación de la psicopedagogía al tratar de descubrir la mejor manera de elaborar programas que dirijan el proceso de enseñanza-aprendizaje con la mejor calidad y beneficio para los niños.

Froebel establece en Alemania el primer centro preescolar con un sistema educativo formal proplamente dicho. Su trabajo básicamente proponía los siguientes principios pedagógicos:

- 1) El niño es el centro de la educación.
- 2) La energía del niño surge de él mismo.
- 3) Su educación debe ser siempre global y unitaria.
- 4) Se debe respetar su individualidad.

La estrategia pedagógica que utilizaba para desarrollar estos principios consistía en actividades realizadas con la mano primordialmente pero que fueran estímulo para los demás sentidos.

También procuraba el acercamiento con la naturaleza a través de la siembra en parcelas y la socialización a través de la moral religiosa.

Sus trabajos como los de muchos pedagogos de ese momento estaban fuertemente apoyados por las investigaciones psicológicas representadas por Ovidio Decroly y Hamaide en Bélgica, María Montessori y las hermanas Agazzi en Italia, Kergomard y Brès en Francia y Mac Millan y Mac Kencie en Inglaterra. (Enciclopedia Técnica de la Educación, Santillana, tomo VI, 1980, pag. 13)

Mientras tanto, en México, apenas nacía el primer intento de proporcionar a este tipo de población infantil atención con la única perspectiva de prodigarles protección física y alimentación como en los asilos del modelo europeo antiguo.

Treinta años después de la innovación educativa de Froebel, se abrieron en México las Casa de la Amiga de la Obrera y en 1929 los Hogares Infantiles (después denominadas Guarderías Infantiles), en donde se llevaron a cabo ciertas actividades pedagógicas inspiradas en la experiencia de los Jardines de Niños establecidos en 1909.

Los dos primeros Jardines de Niños se organizaron bajo la dirección de Rosaura Zapata y Estefanía Castañeda quienes recibieron su formación normalista con personas como Enrique Von Lavesche, Bertha Von Glümer y Manuel Cervantes Imaz quienes impartían su Cátedra con una orientación froebelliana. (SEP, DGEI, Depto. de Capacitación, Septena, Boletín, 1984, pág. 2).

Posteriormente, En 1931, Rosaura Zapata fundó la Sociedad de Educadoras Mexicanas para Estudio y Protección del Niño y auspició la publicación de la revista Jardines de Niños que dirigió la señorita Bertha Dominguez... En ella salía el programa mensual de actividades y todas las educadoras eran estimuladas para colaborar con ella. (SEP, DGEI, Depto. de Capacitación, Septena, Boletín, 1984, pág. 5). Este fue el primer intento por realizar en México una programación formalmente estructurada y por organizar sistemáticamente las experiencias de la enseñanza y del aprendizaje.

En 1959 se elaboró el Programa de Jardines de Niños aprobado por el Consejo Técnico de la Educación y fue reeditado en 1965, en este se contemplaron las siguientes áreas:

- Protección y mejoramiento de la salud física y mental.
- Comprensión y aprovechamiento del medio natural y los elementos naturales.
- Comprensión y mejoramiento de la vida social.
- Adiestramiento en las actividades prácticas.
- Juegos y actividades de Expresión Creadora. (SEP., DEGEI, Programa Pedagógico... pag. 12).

Este programa tenía como apoyo didáctico los Temarios Mensuales que describían diferentes aspectos de la vida del niño a reproducir en el salón de clase así como de la comunidad y el hogar.

La producción pedagógica oficial en materia de programación destinada exclusivamente a los CDI se consolidó hasta 1976, año en que la Dirección General de Educación Inicial después de muchos trabajos de experimentación, editó y aplicó siete programas pedagógicos para lo niños cuyas edades oscilan entre los 45 días de nacidos y los seis años y que a la fecha son los vigentes.

Para su consecución En 1970 se elaboró el material que integró las Unidades de Trabajo, en que, a diferencia de la aproximación sensorial utilizada en los programas anteriores, los programas que nos ocupan:

... se fundamentaron en el estudio del pensamiento del niño de 3 a 6 años, a partir de la formación de grupos, con atención a grandes contrastes entre los objetos, la discriminación de semejanzas y diferencias de los elementos de su mundo y la posibilidad de establecer relaciones entre seres y objetos. (SEP, DGEI, Programa Pedagógico para el niño..., pag. 12).

El párrafo anterior define la directriz teórica y la estrategia didáctica en la cual se enmarcaron los programas, evidentemente extraída de una orientación cognitiva. En esta los diseñadores de los programas para los CDI contemplaron como punto de partida para planear y desarrollar el quehacer educativo los procesos mentales del pensamiento infantil y sus manifestaciones como generadores del aprendizaje del niño. A diferencia de la aproximación sensorial utilizada con anterioridad.

Las Unidades de Trabajo... fueron reestructuradas en 1973 y publicadas en 1976 con el nombre de Guías didácticas las cuales se siguen aplicando a la fecha. pero con el nombre de Programas Pedagógicos. (SEP, DGEI, Programa Pedagógico para el niño..., pag. 12)

Estos programas están clasificados en tres niveles con tres subcategorías cada uno de acuerdo a las edades cronológicas, denominados: Programas Pedagógicos para Lactantes (a, b, c), Maternales (a, b, c) y Preescolares (I, II y III) (en este último nivel las tres subcategorías están en un solo programa).

Al analizar el Programa Pedagógico para niños Preescolares de 4 a 6 años, se pretende determinar comparativamente: a) de su estructura, la fuente curricular subyacente a la estrategia didáctica y la organización de las experiencias de aprendizaje propuestas en el modelo escogido y, b) de la experiencia en su aplicación, en que sentido las actividades programadas logran las metas propuestas .

Para llevar a cabo estas deducciones, en la primera parte de la tesina, se describe y categoriza la estructura interna del programa y la forma como es aplicado en un centro, tomando en cuenta la experiencia obtenida como directora durante ocho años en el CDI Solórzano de Cárdenas del Instituto Politécnico Nacional.

En la segunda parte del trabajo está plasmado el análisis propiamente dicho de las resultantes expresadas en el primer capítulo, comparando los niveles de relación entre los aspectos estudiados.

Esta forma de analizar el contenido del Programa permitirá observar un panorama integral de las condiciones de elaboración y aplicación del mismo, dando respuesta a muchas interrogantes de los maestros en cuanto a el tipo de aprendizaje que se promueve cuando lo aplican.

El motivo por el cual se decidió hacer este tipo de análisis parte esencialmente de los tropiezos que se tuvieron para subsanar la necesidad de los docentes del CDI para entender clara y concretamente las metas de aprendizaje en el modelo curricular escogido por los especialistas que elaboraron

La organización de oportunidades para el aprendizaje de los niños en el CDI estructurada en el programa creo un problema de insatisfacción profesional en los maestros porque, sin entender a ciencia cierta cual era lo que estaba mal, observaban en sus alumnos que las actividades de aprendizaje se realizaban automáticamente y sin sentido y sus esfuerzos no proporcionaban los resultados esperados.

Se realizaron algunas actividades que pusieran en claro cual era realmente la raíz del problema y si realmente se logran las metas de aprendizaje o había que hacerle algunos ajustes. Sin embargo se logro poco avance con los intentos porque no se tenía idea concreta de como y en donde buscar respuestas a las interrogantes.

De las sesiones de análisis con los maestros se llegó a la conclusión que primeramente era necesario entender cual era las condiciones curriculares del programa y los principios básicos por los que debería regirse sus implicaciones educativas, de manera que nos permitiera dilucidar el nivel de coherencia con las actividades pedagógicas que se llevaban a cabo en le CDI.

Los beneficios obtenidos de este tipo de análisis serían:

- a) La problemática educativa de los programas se ubicaría en un contexto explicativo más integrado y se obtendría un panorama general más real de su condiciones de aplicación
- b) La toma de decisiones y las propuestas de solución serían mayormente funcionales al contexto en que el programa es aplicado porque surgirían de las sugerencias y experiencias de los especialistas y de los maestros.
- c) La organización programática y curricular tendría que ser multidisciplinaria y participativa por lo que los esfuerzos enriquecerían la coherencia entre la estructura y la forma de aplicar el programa. y por último,
- d) Los procesos de planeación, evaluación y control de los programas sería facilitado y promovido con mayor eficiencia y eficacia porque las metas educativas y la estrategia pedagógica quedaría muy clara para todos.

El programa pedagógico para el niño de 4 a 6 años, que asiste a los Centros de Desarrollo Infantil es la propuesta didáctica que ofrece el estado para dar formación a los niños en la etapa preescolar, editado e implantado por la SEP a través de la Dirección de Educación Inicial que pretendieron al confeccionarlo:

- a) Respetar la personalidad y el desarrollo infantil;
 - b) capacitar al niño como agente de cambio social;
 - c) considerar las investigaciones más recientes sobre la evolución infantil y
 - d) que el alumno desarrolle en forma armónica las áreas física, afectivo social y cognitiva.
- (SEP, Programa Pedagógico, pag. 10, 1978).

El contenido del programa se organizó en ocho divisiones sustanciales. Estas son:

- **Antecedentes:**

Se encuentran datos históricos de la elaboración del programa.

- **Fundamento Psico-Pedagógico:**

Contienen los conceptos teóricos que sostienen el programa.

- **Normas Generales:**

Abarca las directrices por las cuales el maestro debe guiar su estrategia pedagógica.

- **Objetivos Generales y Particulares de cada unidad:**

Contiene los objetivos pedagógicos que los maestros deben alcanzar durante el año escolar.

- **Contenido de Nociones:**

Presenta un cuadro esquemático (APENDICE N° 1.B) donde se describen los repertorios que el niño adquiere cuando alcanza los objetivos pedagógicos durante el ciclo escolar.

La obtención de los repertorios integra las tres áreas de la personalidad del niño; el área afectivo-social, el área física y el área cognitiva.

Este cuadro agrupa los repertorios de acuerdo a su naturaleza y los denomina como procesos o nociones.

- Indicaciones Generales:

(Normas Generales) Aparecen los lineamientos que el equipo docente deberá considerar para llevar a cabo la estrategia pedagógica. (APENDICE N° 1.A)

- Estructura Programática (seis unidades). Indicaciones didácticas por unidad:

Indica por unidades las seis etapas de la estrategia pedagógica que llevará a cabo el docente. En ella se observan los objetivos específicos y las actividades que los niños deberán realizar para lograrlos.

Sin embargo, con el propósito de realizar una descripción funcional que concentre y sintetice las divisiones antes mencionados, que incluya la narración de las condiciones y la forma en que el programa ha sido aplicado, se observó la necesidad de exponerlas en otra organización dentro de la tesina, esta es la siguiente:

- **FUNDAMENTACIÓN .-** Abarca la descripción y el análisis de los apartados relativos al constructo teórico y los lineamientos generales para la aplicación. Corresponde a las tres primeras divisiones del programa..
- **OBJETIVOS.-** La descripción y el análisis se referirá a la estructura de los objetivos generales, particulares y específicos que contienen la estrategia didáctica que el maestro deberá usar en el salón de clases.
- **CONTENIDOS.-** En donde la descripción y el análisis se dirige a la temática que respalda y está inmersa en los objetivos y, a toda la estrategia didáctica.

Las siguientes divisiones, contemplarán únicamente las condiciones y la forma como se lleva a cabo la aplicación del programa dentro del contexto escolar del CDI Amalia Solórzano de Cárdenas, que servirá de punto de referencia. Estas son:

- **DISPOSICIÓN DEL ESPACIO-FISICO.-** Planeación y organización del salón de clases y de las áreas externas a éste.
- **ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES.-** Distribución de los horarios y material para la realización de las actividades planeadas.
- **ROL DEL MAESTRO Y DEL ALUMNO.-** Descripción del papel asumido por el maestro y del alumno en la aplicación del programa.
- **SUPERVISION Y EVALUACIÓN.-** Definición de estos conceptos y descripción de las actividades realizadas para llevar a cabo estos procesos.
- **CAPACITACIÓN PARA LA APLICACIÓN.-** Definición y descripción de las actividades y contenidos utilizados en la capacitación de los maestros.
- **PARTICIPACIÓN DE PADRES DE FAMILIA.-** Descripción de las actividades llevadas a cabo por la sociedad de padres de familia y de las normas emitidas por la SEP para ellos.

CAPITULO I

ALGUNAS CONSIDERACIONES TEORICAS.

En el transcurso del análisis del programa se pretende exponer, entre otras cosas, de qué manera su fundamentación teórica a pesar de intentar orientar su estructura sobre las bases de la aproximación cognoscitiva, sólo cubre parcialmente los aspectos más importantes de la metodología que propone debido a una serie de decisiones institucionales que la simplifican.

Para poder construir un programa con una orientación teórica definida, es necesario respetar los conceptos de ésta y observar que al hacerlo dé respuesta a una serie de cuestionamientos alrededor de su construcción como son: ¿Hacia quien va dirigido el programa?, ¿Qué contenidos debe tener?, ¿En qué contexto se debe llevar a cabo?, ¿Quiénes determinan las formas curriculares de elaboración y conforme a qué criterios?

Los psicólogos educativos, los teóricos del aprendizaje y del desarrollo y otros científicos sociales están de acuerdo con la afirmación de que el ser humano se desarrolla gradualmente a través de distintas etapas y sobre esta base se han producido una serie de teorías para explicarlo. Stevens y King (1987) clasifican estas teorías en cuatro orientaciones o marcos de referencia, que si bien son relativos por las transformaciones que de ellas se hagan en el transcurso del devenir histórico, son una guía para introducirnos al estudio de las investigaciones educativas. Estos son:

- a) La orientación estímulo-respuesta (análisis experimental de la conducta)
- b) La orientación cognoscitiva-Interaccionista
- c) La orientación psicosexual-interaccionista
- d) La orientación maduracionista* (pag. 38)

Los encargados de los diseños de los programas deben decidir el diseño de su programa pero en congruencia con la teoría que los sustentan. Los marcos antes propuestos le puedan dar una idea sobre que dirección es la que más conviene y convence para la escuela que preside.

EL ANALISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA

Los esfuerzos de la primera orientación y sus implicaciones educativas se pueden ilustrar en los trabajos de B.F. Skinner (1959); Bushell, 1970; Bereiter y Englemann, 1966 (Programa DISTAR); Bijou y Baer, 1961; Haring, Hayden y Allen, 1971; Kames, Zehrbach y Teska, 1972; Miller y Camp, 1972; Resnick, 1967; Wang (1973) y otros más. Quienes ponen énfasis en las habilidades preacadémicas-académicas cuya secuencia es sin etapas, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto y como naturaleza del contenido programático, las actitudes necesarias para la competencia cultural.

Los resultados esperados con respecto al niño son: el desarrollo de su capacidad para ejecutar operaciones específicas que constituyan requisitos culturales. Su metodología está profundamente arraigada a una concepción ambientalista del aprendizaje. Sus pasos en el proceso de enseñanza están claramente especificado, el maestro dirige la organización ambiental y es responsable de que el niño aprenda, de no ser así, se alteran las condiciones ambientales sistemáticamente. Otros programas diseñados bajo este concepto son el DARCEE y el Programa de Mejoramiento. (Stevens y King 1987, pag.41-44)

Stevens y King reportan que los programas "preacadémicos" y "académicos" basados en el análisis experimental de la conducta dirigidos a los niños marginados eran notablemente aceptados en la época de los 60. Di Lorenzo (1968) y Kames (1973) afirmaban que sus datos constataron que estos programas dirigidos por el maestro, parecían ser más eficaces con tales niños. (Stevens y King, 1987). Sin embargo existen pocos datos sistemáticos que avalen dicha afirmación. Sjolund llegó a la conclusión de que hay pocas pruebas de que la enseñanza inicial o temprana mejore sustancialmente el desarrollo físico, motor, social o emocional, pero que algunos programas parecían facilitar el desarrollo intelectual y la disposición para asistir a la escuela.

Para la década de los 70, los esfuerzos por mejorar las condiciones para obtener información válida evolucionaron de tal suerte que se ha intentado realizar análisis comparativos, más adelante se expone un panorama de cinco estudios sobre la efectividad de distintos métodos de programas: el preacadémico/académico, el de descubrimiento cognoscitivo o el de descubrimiento, que corresponden a la clasificación de las teorías antes mencionada. (Stevens, 1987 y Zimeles, 1986).

LA ORIENTACION COGNOCITIVISTA-INTERACCIONISTA

Las respuestas a las anteriores Interrogantes en el programa oficial que nos ocupa, a la luz de la teoría cognoscitiva-interaccionista donde se puede encuadrar el programa oficial para niños preescolares en los CDI de acuerdo con su fundamentación teórica, se resuelven con muchas limitaciones porque ignoran las posibilidades de las implicaciones pedagógicas encontradas en las investigaciones más recientes y que precisamente dan mayor claridad a la forma de dirigir la estructura del programa.

En nuestro país se han hecho muchos esfuerzos por organizar la adquisición del conocimiento por parte de los niños preescolares respetando su personalidad, intereses y necesidades, sin embargo los esfuerzos no han sido los suficientes y puede observarse todavía deficiencias en la selección de criterios pedagógicos y psicológicos para la construcción de los programas y poca preocupación por actualizarse en los avances metodológicos de la teoría para la elaboración curricular, para lo cual en la mayoría de los casos se recurre a gente inexperta y es producto de una decisión política gubernamental más que técnica.

Stevens y King (1987) reportan que esta orientación (algunas veces llamada teoría del desarrollo cognoscitivo), tiene mayor auge a partir de Jean Piaget que, hace énfasis en el individuo como un organismo que construye su inteligencia, orientado hacia la acción, la investigación, la exploración y en continua adaptación. En esta parte del trabajo no se hará hincapié en las características de esta orientación porque se tratarán con más detalle en el desarrollo del análisis del Programa.

Algunos investigadores cognoscitivistas-interaccionistas más fervientes son: D.Weikart (1971) y su Currículo Orientado Cognoscitivamente, C.S. Lavatelli (1970); C. Kamii (1972), G. Nimnicht, (1972) y el método autotélico o de respuesta; F.H.Hooper (1972); el modelo TEEM y el modelo de las escuelas primarias británicas.

La orientación Psicosexual-Interaccionista. para Stevens y King (1987) está caracterizada por la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud representada en el trabajo de Erik Erikson (1950) y Anna Freud (1965) donde el individuo es "...un organismo que evoluciona a lo largo de las etapas que destacan la naturaleza emocional y afectiva de la personalidad del individuo. ... "Se considera que el niño atraviesa por varias etapas psicosexuales par convertirse en adulto maduro y racional." (pag. 48). Elkind (1970) realiza un trabajo sobre la teoría de Erikson en donde pone al descubierto la nueva dimensión explicativa que se le puede atribuir a la interacción social dada su preocupación por el desarrollo socio-emocional. (Stevens y King, 1987 pags. 48-52)

En esta orientación no se pueden identificar muchos modelos basados específicamente en la teoría, quizá se podría identificar una tendencia predominante sobre la aproximación en algunos programas hacia la función de la imagen masculina, hacia el desarrollo de la autoestima, al autorespeto y al delos demás, hacia los aspectos afectivos y emocionales.

Por último, **la orientación maduracionista** asociada a Arnold Gesell, Frances Ilg y Louise Ames quienes enfocaron sus esfuerzos sobre el individuo considerando prioritariamente su herencia genética, es decir sus capacidades innatas que se desarrollan al entrar en contacto con el medio ambiente propicio. La mayoría de los programas escolares típicos son de esta naturaleza.

ANALISIS DE ESTUDIOS COMPARATIVOS ENTRE MODELOS PARA PROGRAMAS PREESCOLARES

El **Proyecto de variaciones Planeadas Head Start** (Programas de Beneficio Inicial creado en 1969 por la Office of Child Development inició un estudio para responder a las interrogantes:ejercen diversos tipos de programas un impacto diferencial en el desarrollo de niños pequeños? y ¿Qué tipos de sistemas de apoyo se necesitan para instalar con eficacia un programa dado a cierta distancia de sus diseñadores, utilizando un personal nuevo para poner en marcha el programa?.

Los estudios incluyeron numerosos programas que atendían niños de diferentes nacionalidades, razas, niveles socioeconómicos; fueron comparados en cuanto a al impacto diferencial del programa sobre los niños en el desarrollo intelectual, disposición académica y control de impulsos en los niños.

Para medir los resultados de la aplicación de los modelos, se suministraron a los niños de cada programa tres pruebas de aprovechamiento "preacadémico" o de "disposición académica" para evaluar los conceptos matemáticos y precientíficos, el alfabeto, los nombres de números y figuras. Sus resultados se exponen más adelante.

Otro estudio similar al antes citado de variaciones planeadas es el denominado **Proyecto Follow Through** para niños de escasos ingresos, quienes asisten a la primaria. (Stevens, 1987). En noviembre de 1991 la Cognitive Enrichment Network (COGNET) reportó los resultados de la aplicación del proyecto en el distrito de Tennessee compuesto de tres partes: 1) Planes de mini-lecciones; 2) una investigación sobre el aprendizaje que envolvía actividades computacionales y 3) un grupo de evaluadores dinámicos.

Los resultados mostraron que los alumnos obtuvieron puntajes muy altos en las pruebas de lectura y matemáticas, en las de motivación intrínseca y en la serie de tareas para medir funcionamiento cognoscitivo. Los maestros con entrenamiento mostraron más conductas positivas después del entrenamiento; que los maestros que no lo llevaron y usan sólo el control de grupo como técnica disciplinaria. En la interacción con los niños, utilizando elogios y conductas de reciprocidad. Comparados con otros padres, los de los niños bajo el proyecto fueron capaces de proporcionar ejemplos específicos cuando resolvían problemas, creían que podían tener impacto en el aprendizaje de sus hijos y reportaron que los niños estaban entusiasmados acerca de las computadoras (COGNET, 1991).

Con respecto a los marcos de referencia, Stevens agrupa comparativamente los programas de la Head Start que considera con orientación preacadémica/académica en donde se atendía a: niños negros, mexicanoamericanos, originarios de ese país, blancos, y niños de campo y de ciudad. de la manera siguiente:

Preacadémico/ académico

Universidad de Oregon (Englemann/Becker)

Universidad de Kansas (Bushell)

Universidad de Pittsburgh (Enseñanza prescrita individualmente-EPI)

Descubrimiento cognoscitivo

Arizona (Modelo de Educación temprana de Tucson-Mett)

Far West Laboratory (Laboratorio del Lejano Oeste) (Modelo Responsivo de Nimmicht)

Amplio Alcance (Currículo orientado cognoscitivamente de Weikart)

Universidad de Florida (Modelo de Gordon para la educación de padres)

Responsive Environment Corporation (Corporación de ambiente responsivo (CAR)

Descubrimiento

Bank Street

Educational Development Corporation (EDC) (Corporación de Desarrollo Educativo)

El modelo Enabler (capacitador) no puede ser fácilmente identificable en estos contextos porque diseñaron su propia metodología y objetivos, los maestros apoyados por un programador a estructurar las metas y las actividades para lograrlas, sin embargo también fue analizado comparativamente.

RESULTADOS

Los resultados de las pruebas indicaron que en el primero y segundo año de aplicación, solamente en una parte de la prueba los alumnos de los modelos preacadémicos obtenían puntuaciones mayores, (nombres de figuras números y letras). En cuanto a los aspectos: conocimiento general, el significado de las palabras, la atención auditiva y comprensión, la escritura, el copiado, las destrezas cuantitativas, el habla y la rotulación no se encontraron diferencias significativas.

Los alumnos del Currículo orientado cognoscitivamente de Weikart mostraron un significativo desempeño superior en relación a los demás niños de los diferentes modelos en la aplicación de la escala Stanford Binet. Esta afirmación fue apoyada por los centros EPI y por la Responsive Environment Corporation. El modelo Bank Street fue el de menor desempeño.

En general el trabajo del modelo Weikart fue superior al de los demás modelos, pero en esta área es particularmente importante porque apoya la idea conceptual de Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia que es la piedra angular de la pedagogía cognocitivista-interaccionista.

En las medidas de exhibición motora los modelos de descubrimiento, (que abarcan los de orientación maduracionista), fueron los de más alto nivel como era de esperarse. El modelo EPI fue el de más bajo rendimiento.

En el tercer año aparentemente los programas académicos tuvieron un aumento positivo en su nivel de ejecución. No se reportan diferencias significativas entre los modelos con excepción al de Oregon Kansas en destrezas específicas.

Merle Karnes (1973), (**Comparación Curricular de Karnes**), estudió la efectividad de cinco programas preescolares para niños de 4 años de bajos ingresos diseminados al azar en una guardería tradicional, un programa de guardería integrado a la comunidad, uno de tipo Montessori, uno de tipo cognoscitivo estructurado y uno basado en el lenguaje; que Stevens los categorizó de la manera siguiente de acuerdo a con marco de orientaciones:

Preacadémico/académico
Modelo de mejoramiento de Karnes
Modelo de Bereiter-Englemann

Descubrimiento cognoscitivo
Montessori

Descubrimiento
Tradicional
Integrado a la comunidad

RESULTADOS

Los resultados muestran que: En el primer año con respecto a desempeño intelectual, desarrollo del lenguaje, funcionamiento perceptual motor y disposición madurativa, los grupos de Mejoramiento se desempeñaron significativamente mejor que los de Integrado a la Comunidad y los de Montessori; pero no así con los de el grupo T Tradicional.

En cuanto a la escala de Binet y Stanford los grupos de Bereiter y Englemann y Mejoramiento fueron superiores a los de el modelo Tradicional. En el segundo año los resultados fueron superiores al de los demás grupos en el modelo B-E.

El lenguaje, medido a través de la Prueba de Capacidades Lingüísticas Illinois reportó diferencias significativas del modelo de Mejoramiento sobre el grupo Integrado y el Montessori; no hubo diferencias entre el modelo B-E y Tradicional; y, todos los grupos tuvieron mejor ejecución del lenguaje que el modelo Montessori.

Las puntuaciones en la ejecución perceptual motora y la Prueba Frostig, el modelo Mejoramiento obtuvo las más altas, dejando atrás al Programa Montessori del cual se esperaba fuese el mejor atendiendo a su metodología.

Durante los tres años de evaluación se observó un aumento en la ejecución de las habilidades de los niños. Los grupos de B-E y Mejoramiento fueron notablemente superiores pero es importante destacar el comentario de Stevens en el sentido de que todas las condiciones de evaluación fueron estructuradas por adultos en las que el niño debe dar una respuesta apropiada lo cual puede ser una desventaja para los niños cuyos programas están bajo las orientaciones que requieren respuestas de los niños "naturales".

Los siguientes cuatro métodos fueron estudiados por L.B. Miller y J. L. Dyer (1972) (**Variaciones Planeadas**) con intenciones de observar el desarrollo intelectual y afectivo de niños pequeños y Stevens (1987) lo agrupó de la siguiente manera:

Preacadémico/académico
Bereiter- Englemann (DISTAR)
CDIET

Descubrimiento cognoscitivo
Montessori

Descubrimiento
Guardería Tradicional

Los resultados mostraron que no hubo diferencias significativas entre modelos, en la escala de Stanford-Binet, en el Inventario preescolar Caldwell ni en el de Conceptos Básicos, con excepción del Programa de CDIET que pareció mostrar mayor motivación de logro, independencia, ausencia de timidez, resistencia a las distracciones e inventiva en la Batería de pruebas de Autónoma de Cincinnati. Según el autor, el modelo de Miller y Dyer constituye un apoyo débil para asegurar que los programas pre-académicos sean más eficaces para promover el desarrollo intelectual general y también el aprovechamiento preacadémico porque los resultados obtenidos aparentemente no son confiables y quizá si se pueda encontrar un efecto diferencial del programa sobre las áreas efectivas del desarrollo.

David Weikart (1969) (**Estudio Ypsilanti de Comparación**) inició el estudio comparativo de tres programas para preescolares tratando de igualar las condiciones ambientales de los tres, los cuales se esquematizaron de la siguiente manera:

Preacadémico/académico

Método basado en el lenguaje (Bereiter y Englemann)

Descubrimiento cognoscitivo

Currículo orientado cognoscitivamente.

Descubrimiento

Método basado en unidades

Weikart, repitió el estudio después de tres años concluyendo que todos los programas ejercen el mismo efecto comparable en los niños, dependiendo de la calidad de la planeación educativa y de la supervisión de los maestros. (Stevens y King, 1987 pags.68-69). Sin embargo, en promedio las medias de las puntuaciones en el grupo de lenguaje y el grupo cognoscitivo eran superiores al de Unidades.

El último estudio que reporta Stevens y King (1987) se refiere al de P. Minuchin, B. Biber, E. Shapiro y H. Zimiles (1989) (**Estudio Completo de las Experiencias Escolares**) en el que examinaron dos experiencias de enseñanza en donde analizó el impacto en el desarrollo de niños aventajados de cuarto año. Se seleccionaron cuatro escuelas en donde se identificaban claramente la orientación académica del programa y la orientación por descubrimiento. (Minuchin, 1987).

Los resultados mostraron que únicamente había diferencias significativas positivas en el programa académico, cuando se promovía el desarrollo de destrezas académicas y de inteligencia general pero se observaba lo contrario cuando se trataba de resolver problemas en el programa de orientación por descubrimiento. (Stevens y King 1987)

ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LOS COMPONENTES DE LA ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS PARA PREESCOLARES.

Una forma más de categorizar los programas es en cuanto a la forma en que interactúan los elementos de su estructura. La National Association for the Education of Young Children (1986) (NAEYC) (Keesler, 1991 Hyson, Hirsch, Pasek, Rescoria, 1990), a partir de las aportaciones de los investigadores en educación preescolar, propone una guía para el desarrollo apropiado de la práctica educativa y para el diseño curricular bajo cuatro componentes importantes e identificados en cualquier investigación educativa sin importar su orientación. Estos son:

El currículum

La interacción adulto niño.

La relación entre el hogar y el programa.

El desarrollo evaluativo de los niños.

Estos aspectos se resumen de la siguiente forma:

EN CUANTO AL CURRÍCULUM

a) Debe proveer de un acercamiento integral a todas las áreas del desarrollo infantil, tanto físico como emocional, social e intelectual y no puede estar circunscrita a estrechas y subjetivas áreas, porque ninguna actividad estimula en una sola dimensión del desarrollo y del aprendizaje.

b) La planeación curricular debe estar basada en observaciones y descripciones de cada interés infantil y de los progresos en su desarrollo.

c) La planeación curricular enfatiza el aprendizaje como un proceso interactivo. Los maestros preparan el ambiente para el aprendizaje de los niños a través de actividades de exploración y de interacción con los adultos, otros niños y materiales.

d) Las actividades de aprendizaje y los materiales deben ser concretos, reales y relevantes en la vida de los niños.

e) Los programas deben prevenir un amplio rango de intereses y habilidades infantiles para desarrollar y los adultos deberán estar preparados para encontrar las necesidades de los niños quienes exhiben intereses y habilidades fuera del rango normal del desarrollo.

f) Los maestros proporcionan una variedad de actividades y materiales; incrementan su complejidad y solicitan más actividades complejas de los niños en la medida que éstos evolucionan en su comprensión. Los maestros pueden facilitar la evolución de los niños en su aprendizaje cuestionando haciendo sugerencias o adicionando más materiales complejos o ideas a las situaciones creadas por el niño. En México, Urbina, (1984), realiza un análisis en dos escenarios institucionales concluyendo que se observa mayor relación social positiva entre los niños con escenarios mejor organizados y con recursos.

g) Los adultos proporcionan a los niños oportunidad de elegir, por medio de una variedad de actividades, materiales y equipamiento y también tiempo para explorar a través de actividades evolutivas. Los adultos facilitan la actividad infantil con materiales y actividades y extienden el aprendizaje infantil con cuestionamientos o haciendo sugerencias que estimulan el pensamiento infantil.

h) El curriculum debe contener experiencias multiculturales y no-sexistas, materiales y equipamiento que se le proporciona a los niños de todas las edades en el curriculum y también debe acrecentar en cada niño su autoconcepto y autoestima, soportar la integridad familiar acrecentando su relación con el programa escolar para hacer más fuerte el vínculo y por consecuencia el proceso de aprendizaje en los niños. Extender la experiencia de los niños y sus familias incluye el conocimiento de otros y enriquece la vida de todos los participantes con respetabilidad, aceptación y apreciación de diferencias y similitudes entre ellos.

i) Los adultos proveen un balance del descanso y el movimiento activo de los niños durante el programa diario.

j) Las experiencias fuera del salón de clases deben ser proporcionados a los niños de todas las edades porque su desarrollo físico ocurre muy rápidamente. A través de ellas desarrollan sus habilidades musculares, aprenden acerca del medio ambiente exterior y sus actividades libres no siempre pueden llevarse a cabo dentro, del salón de clases. Estas actividades también son parte del curriculum y requiere planeación no simplemente para que el niño se relaje y saque energía sino para que aprenda a darle sentido a sus actividades por sí mismo.

Aún cuando los investigadores están de acuerdo en los puntos anteriores como indispensables factores que integran un currículo sin importar su orientación, entre programas existen diferencias aún cuando surjan de la misma aproximación. Por ejemplo, Kamil y Devries (1985) información que a partir de sus observaciones han encontrado que su modelo basado en Piaget y el de Child Development en los programas de Bank Street Model y el texto de Read), características divergentes que se pueden resumir así:

1) El programa "Child Development" está basado en su mayoría, en postulados empíricos sobre la forma en que aprenden el niño.

2) Los métodos del programa "Child Development" son en gran parte, intuitivos.

3) El programa "Child Development" no refleja una apreciación adecuada de la naturaleza de la inteligencia preoperativa.

Se argumenta a partir de los resultados de las observaciones que debido a que el programa Child Development está dirigido a desarrollar disciplinas específicas y no existe una teoría que relación estas disciplinas con el desarrollo de la inteligencia es difícil que el maestro se explique en que manera contribuye con sus actividades al desarrollo de ésta. En este sentido, obliga al maestro a tomar decisiones que le percibe como justas sin poder explicar la razón por la que los son en relación a su conceptualización teórica.

Esta situación coloca en gran predicamento la justificación metodológica como lo podría explicar con mayor facilidad un método de corte ambientalista como el DISTAR. Kamil y Devries 1985, pags. 78-91) Por ejemplo, en el trabajo de

Mc.Allister, (1991) que incorpora un modelo para desarrollar sistema amplio de intervenciones para medir y planear la conducta y habilidad social y sus deficiencias en niños con problemas, en cuya metodología fue fácilmente identificables las variables. (Mc.Allister, 1991)

En las mismas circunstancias, Kamii y Devries definen los programas de Lavatelli, Weikart, Rogers, Adcock y Mc.Clelland cuyos planteamientos teóricos reflejan perfectamente la teoría de Piaget pero su estructura operativa está diseñada para desarrollar una concepción empirista del aprendizaje.

Estas diferencias tan sutiles nos verdaderamente difíciles de detectar sobretodo en los programas con orientación cognoscitiva ya que las mediciones se hacen sobre los procesos intelectuales de los alumnos, porque requieren estudios a largo plazo y de tipo longitudinal para observar sus diferencias con respecto a otros programas con otras aproximaciones. Sin embargo estadísticamente se ha comprobado que los programas que se aplican para el desarrollo mental producen mejores reacciones en los niños e incrementan sus conocimientos en comparación de otros grupos que no están en esas condiciones y son permanentes. (Hohmann, (1990); Day, B. y Drake, K. 1986) (ver Early Education In Developing Countries, 1987).

En 1990 el Depto. de Educación en Kentucky reporta el programa ECE que esta designado para elaborar una guía de desarrollo de programas efectivos que permitan evaluarlos y categorizarlos de acuerdo al servicio que prestan con respecto a sus modelo y la variedad de servicios derivados de sus modelos. (Kentucky State Dpt. of Education, 1990)

Raver, C. Cybele; Zigler, Edward F. (1985) reportan muchos errores en la medición de la competencia social en los programas de la Head Start y señala la importancia de que estos errores no vuelvan a ocurrir .

EN CUANTO A LA RELACION ENTRE EL HOGAR Y EL PROGRAMA

a) Los padres tienen el derecho y la responsabilidad de combatir decisiones acerca del cuidado y educación de sus hijos. los padres deben encargarse de observar y participar en las actividades de sus hijos. Los maestros son responsables de establecer y mantener frecuentemente contacto con las familias.

b) Los maestros deben compartir sus conocimientos del desarrollo infantil y recursos como parte de la comunicación regular con los miembros de la familia.

c) Maestros, padres y trabajadores, programas y consultantes que quizá tengan alguna responsabilidad educativa para los niños en diferentes tiempos deben con la participación familiar compartir la, información del desarrollo de los niños cuando pasen de un nivel a otro del programa. (Essa, Read, Haney-Clark, 1988).

A raíz de la transformación conceptual sobre el papel de los padres de familia en la educación de sus hijos, los investigadores han definido concretamente las estrategias a seguir de estos dentro de sus modelos pedagógicos, es así que encontramos que algunos han concebido modelos para entrenamiento a padres en forma individual o en grupo, algunos de ellos se esquematizan de la forma siguiente:

MODELOS DE CONSULTA INDIVIDUAL

Home Visitor Programa (Programa de Visitadores del hogar), Constituido por el Darcee (en el trabajan Susan Gray, Forrester, Geisy y Levenstein y sus respectivos colaboradores); y el VIMS (Verbal Interaction Stimulus Materials Project) centrado en proporcionar información a los padres sobre habilidades y destrezas específicas y el desarrollo de actitudes de autorrealización, autoestima y motivación a través de charlas o visitas al hogar, materiales, actividades de aprendizaje y un manual de ejecución para cada modelo.

Barback y Horton (1970) demostraron que los hijos de padres entrenados se desempeñaban mejor que los hijos que no obtuvieron el entrenamiento. (Stevens y King pag. 221.)

Levenstein (1971) Ideó un entrenamiento a través de juguetes en el que el padre se convertía maestro de "materiales de estímulo de interacción verbal " dejando de actuar como demostrador de juguetes y el visitador se convertía en consultor del padre más que instructor, en este proyecto se "...demostró que el entrenamiento específico en el uso de actividades de aprendizaje en el hogar, produjo un mejor desarrollo cognoscitivo de los niños." (Stevens y King, 1987 pag. 222). Este programa fue el obtuvo mayor puntuación en la Escala de Stanford-Binnet en comparación con los grupos.

MODELOS DE CONSULTA EN GRUPO.

Cómo su nombre lo dice en estos modelos el entrenamiento se proporcionó a los padres en forma grupal. El modelo Nimmicht Toy Library Project (Proyecto de biblioteca-Juguetería de Nimmicht) y el White Plains Prekindergarten Home Learning Project (HLP) (Proyecto de Aprendizaje en el hogar para los niños de PreKínder) son los que ilustran esta metodología para integrar a los padres a su nuevo papel.

Estos programas se aplicaron paralelamente a los programas de Head Start específicamente en el DARCEE y Bank Street atendiendo a su orientación en el modelo que utilizan. Para evaluar su efectividad se compararon los hijos de los padres entrenados con una muestra elegida al azar de niños cuyos padres no fueron entrenados y se les aplicaron dos pruebas (Wechsler y el Inventario de habilidades cognitivas y coordinación visomotora) en las que se obtuvieron diferencias altamente significativas para el grupo HLP en la aplicación de la primera prueba y no hubo diferencias significativas en la aplicación de la segunda.

Por otro lado el Programa de Biblioteca-Juguetería mejoraron significativamente en las áreas: denominación e identificación de colores, denominación e identificación de formas, conceptos numéricos y relacionales, en resolución de problemas, comunicación verbal y comprensión verbal., también en sus actitudes de participación. Estas variables fueron medidas por medio de la Prueba Responsiva.

OTROS MODELOS

En Estados Unidos de Norteamérica se tiene una costumbre cultural de contar con la participación de los padres de familia para realizar reuniones con un consultor de enseñanza, el maestro y los niños. La presencia del niño en los grupos de trabajo es muy importante. Regularmente se levan a cabo para informar a los padres acerca del crecimiento infantil, el desarrollo del niño, prácticas de crianza afectiva y clarificar sus valores sobre la educación a sus hijos. Algunas veces los padres sustituyen a las madres.

Algunos ejemplos de estos trabajos son los realizados por Gloria Myre y Lucy Charnley en Seattle para bebés; y los de Myra y Socolow con padres son ilustrativos de este tipo de participación familiar.

Existe la Técnica de Discusión de Padres que se utiliza en jardines de niños muy ampliamente. Pickarts y Fargo (1971), Auerbach (1968); Lazar y Chapman (1972) han estudiado y elaborado estrategias para la dirección y control de los grupos de discusión en los padres para que tengan éxito. *"Sistemas como el entrenamiento de la efectividad de los padres (Gordon, 1970) y el uso de consecuencias lógicas (Dreikus y Grey, 1970) han sido diseñados para humanizar las relaciones entre padre e hijos. Patterson y Guillion (1971) han delineado los principios de la modificación de conductal de una manera fácilmente comprensible y utilizable por los padres."* (Stevens y King, 1987 pags. 231-232).

De estos modelos no se tienen datos de su efectividad que los validen empíricamente pero se sabe que son métodos muy usados inclusive en las escuelas de México con mayor asiduidad.

EN CUANTO A LA EVALUACION DEL DESARROLLO DE LOS NIÑOS

La medición del desarrollo individual de los niños es esencial para planear e implementar el programa apropiado, pero debe usarse con cuidado para garantizar la precisión de los resultados de las observaciones y describir los datos.

Kamil y Devries, (1985) argumentan la necesidad de conceptualizar la evaluación desde un punto de vista más integral a partir de considerar a los niños como una unidad que aprende de manera global y compleja. Por lo tanto debemos entender que la medición debe:

- a) considerar los progresos del desarrollo de los niños y sus logros deben ser usados para adaptar el curriculum hacia las necesidades del desarrollo infantil, la comunicación con la familia de los niños y la efectividad del programa.
- b) Usarse para identificar a los niños con necesidades especiales y/o quienes están en riesgo de fracasar frente al programa, para adaptarlo hacia sus necesidades.
- c) proporcionar mediciones standarizadas de las expectativas de desarrollo y normas que deben compararse con niños o grupos de niños únicamente para normar la información tanto con la edad como con el género, cultura y estado socioeconómico.

Los trabajos de experimentación antes reportados ejemplifican las formas utilizadas para evaluar los objetivos de aprendizaje, y las dificultades que enfrentan para consolidar su confiabilidad y validez.

CAPITULO II

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA PEDAGOGICO OFICIAL PARA LOS NIÑOS PREESCOLARES. (SEP)

FUNDAMENTACIÓN

La división del programa denominada Fundamento Teórico Psico-pedagógico que ofrece un panorama general de las características más relevantes del desarrollo del niño en los seis primeros años de vida, destacándose:

- Los procesos y niveles de maduración y crecimiento en el aparato neuromotor.
- La relación socio-afectiva en el proceso de comunicación. La importancia y consecuencias de la interacción social. El proceso de decentración.
- La imitación como base de los procesos de representación.
- El lenguaje y sus diferentes formas de adquirirlo y manifestarlo. La relación entre lenguaje y pensamiento.
- El papel del juego y su relación con el desarrollo social, el lenguaje y la representación simbólica.
- La inteligencia y su relación con el pensamiento.
- Los procesos de transición entre la etapa sensoriomotriz y la etapa de las operaciones intelectuales y, por último,
- La importancia de la socialización dentro del CDI. (SEP, Programa pedagógico, 1978, pags. 15-26).

Las diez cuartillas que componen el apartado del fundamento psicopedagógico ofrecen un resumen de los procesos evolutivos que va realizando el niño para desarrollarse biológica y psicológicamente. También se pueden observar algunas conductas consideradas por los investigadores como representativas del desarrollo intelectual.

Las citas y referencias bibliográficas nos revelan que se tomó la orientación de Henry Wailon y Jean Piaget como la aproximación básica para fundamentar psicopedagógicamente el programa.

Puntualizando lo siguiente: *El niño es un ser en proceso de maduración y crecimiento, nace sin el dominio del aparato neuromotor aún cuando posee las estructuras orgánicas que impulsarán su control con la interacción del ambiente que se convierten en fuente de estímulo constante, igual cosa sucede con la afectividad y en general con todas las áreas de su personalidad, su inteligencia se va integrando desde las reacciones de la inteligencia concreta o abstracta hasta llegar al pensamiento lógico que alcanzará al finalizar su educación primaria.* (SEP, DGEI, Programa Pedagógico para el niño....., pag.17.)

El desarrollo del niño entre 4 y 6 años está concebido como un proceso dinámico y evolutivo en donde el aprendizaje es producto de la interacción entre el ambiente y los procesos de reconstrucción mental que el niño realice con la información obtenida.

De lo anteriormente expuesto se deduce que el programa, en su fundamento psicopedagógico, proclama para la estructura del mismo, la orientación teórica cognitiva toda vez que se preocupa por los procesos mentales que intervienen en el aprendizaje.

EXPERIENCIA EN EL CDI

En algunas ocasiones, el personal docente, técnico y la dirección del CDI tuvo la intención de abordar la fundamentación teórica buscando en ésta los apoyos para responder a la problemática a la que se enfrentaban dentro de los salones de clase y sobre algunas dudas en cuanto a la efectividad y alcances de los objetivos planteados en el programa. Sin embargo, revisar la fundamentación teórica fue una tarea infructuosa para dar solución a estas situaciones porque:

- La problemática en los salones regularmente es de índole disciplinario o de bajo rendimiento de algunos niños en particular por lo tanto la fuentes teóricas que el programa ofrece al respecto no tratan este tipo de problemas. La expectativa de los maestros se vio frustrada en este sentido.

- La necesidad de los maestros era buscar alternativas que le dieran un sentido más satisfactorio a su práctica docente porque, intuitivamente, suponían que el aprendizaje logrado a través de los objetivos no era el más adecuado para llenar sus expectativas profesionales

- Por otro lado, el nivel escolar de los maestros está por debajo de los requeridos para comprender los conceptos técnicos de la psicología evolutiva ofrecidos en la fundamentación por lo tanto nunca se pudo lograr la comprensión de los mismos.

- Así mismo la descripción teórica excluye las implicaciones educativas que abordaría un programa con orientación cognitiva que clarificarían y harían más funcional los conceptos teóricos

- Por último, a pesar de buscar fuentes bibliográficas que incluyeran las implicaciones educativas, tampoco fueron comprendidas debido a su nivel de especialización poco accesible y, por otro lado porque nunca se encontró relación práctica con los objetivos y actividades que se sugieren en el programa.

Estas situaciones motivaron que se abandonara la idea de seguir la revisión de la fundamentación teórica y en lo sucesivo se obvió su existencia.

OBJETIVOS

En las siguientes divisiones del programa se tienen concentrados:

- El esquema de nociones y procesos (APENDICE Nº 1. B). En el que están incluidos los repertorios que el niño deberá obtener al finalizar el ciclo escolar.

De este esquema se sustrajeron los objetivos pedagógicos y se organizaron dependiendo de su área básica y en seis unidades. Las unidades están expuestas en la división del programa denominada Estructura Programática.

El programa no especifica que se entienda por noción o por proceso pero se puede observar que en el área física y afectivo-social están considerados los repertorios como procesos y en el área cognitiva como nociones.

El área física pretende a través de sus objetivos habilitar sus coordinaciones motoras finas, desarrollar su ubicación espacial, practicar hábitos higiénicos e iniciar el proceso de lecto-escritura.

En el área afectivo-social se encuentran objetivos que promueven la relación social en su comunidad.

Los objetivos cognitivos pretenden desarrollar el pensamiento lógico matemático del niño de 4 a 6 años.

Cada unidad, de acuerdo a los objetivos que contiene sugiere algunas actividades a realizar pero estas están sujetas a el criterio de la maestra quien determina si las usa o diseña otras que se ajusten a las necesidades de los alumnos.

En el APENDICE Nº 1. C se concentraron los repertorios que se tocan en los objetivos y que traducen concretamente la noción o proceso que contiene cada área.

Debido a que no está especificado literalmente en la Estructura Programática a que área pertenece cada objetivo específico, la clasificación se realizó por consenso entre los maestros de preescolar después de inferir de su redacción el área a la que pertenecían.

Cada dos unidades corresponden a un nivel escolar, es decir, las unidades 1 y 2 se considera para el preescolar I, la Unidad 3 y 4 para el preescolar II y las unidades 5 y 6 para el preescolar III. Los niños se asignan a los grupos según su edad y aptitud para los niveles.

Cada objetivo tiene sus actividades sugeridas que están graduadas y secuenciadas de lo más fácil a lo más difícil y el maestro las controla y suministra en su clase. La graduación es lineal en el sentido que el grado de dificultad es creciente en complejidad.

El programa no marca los tiempos y las formas en que el docente debe organizar su secuencia didáctica, únicamente sugiere actividades que son un ejemplo a seguir o ha modificar. Sin embargo la supervisora de la DGEI y la Dirección de la escuela le dan lineamientos de como hacerlo. (APENDICE Nº 1. G)

EXPERIENCIA EN EL CDI

La división que en realidad se utiliza continuamente de todo el programa es la Estructura Programática, se retoman de ella los objetivos específicos y se redactan las actividades que se llevarán a cabo día con día en el salón de clases.

Solamente en caso de duda se consultan los demás apartados, sobre todo los concernientes a los objetivos porque el esquema de nociones es prácticamente ignorado. Algunas maestras expresaron su opinión acerca de considerarlo poco útil e incomprensible para su práctica docente.

La transcripción semanal de objetivos y sus actividades desata reacciones muy negativas en los maestros. Si bien es cierto que es una forma de programar las labores diarias fácilmente, ésta es rechazada porque los maestros la perciben aburrida y sin sentido.

Debido a que no se requiere la creatividad de los maestros para su labor docente estos procuran realizar el mínimo esfuerzo y se conforman con elegir las actividades que garanticen la rápida reproducción por parte de los niños y que requieran el material más sencillo.

Los esfuerzos del maestro están centrados en obtener conductas socialmente aceptadas para captar la atención y reconocimiento de autoridades y padres de familia. Estas conductas son muy recompensadas y consideradas adecuadas por lo que es inconsciente la desviación que sufre su atención de las necesidades del niño.

Los maestros más participativos y menos conformistas buscan caminos alternativos para realizar un trabajo más creativo de su parte, donde se pueda poner en juego su inteligencia y conocimiento del niño y que satisfaga las necesidades de éste pero, las demandas administrativas y la rigidez del mismo programa así como la falta de conocimiento de otras alternativas pedagógicas toman frustrantes estos intentos y el maestro se enfrasca en una lucha contra un "fantasma" al que nunca puede vencer.

Los objetivos son muy sencillos y fácilmente los alcanzan los niños pero se le permite al maestro elevar el grado de dificultad, sin embargo esta es otra situación adversa ya que lo que se modifica son las actividades más no los objetivos, lo cual es una práctica parecida a la del médico que desaparece el síntoma y se olvida de la enfermedad. En la práctica se complican las actividades o se ponen más o menos obstáculos para lograrlas pero nunca son modificados los objetivos o se adecuan a las necesidades de los niños.

CONTENIDOS

Los objetivos específicos, como ya se había mencionado, representan los repertorios de nociones y procesos que se requiere el alumno aprenda. Inmersos en estos están los conocimientos que sobre los objetos y las atribuciones de los objetos en relación al mundo, los niños deben aprender.

Cada objetivo tiene un contenido temático, descrito en el APENDICE 1.C, que conforma la parte alrededor de la cual va a girar las expectativas cognitivas que se tiene sobre los niños. En ella podemos observar que:

- El contenido de los objetivos del programa *...refleja un punto de vista empírico del aprendizaje como si fuera un proceso de simple acumulación de más y más información.* (Kamil, C.; Devries, R., La teoría de Piaget y la Educación Preescolar pag.70), cuando organiza sus contenidos proponiendo que el niño alcance informaciones específicas. Tales como, los nombres de los colores, los tamaños, nombres de las formas, el alfabeto, etc.

- La organización de los contenidos dentro de los objetivos favorece el aprendizaje de conceptos o palabras inconexas entre sí, más que permitir la organización de las cosas y de la información de las cosas por parte de los niños y a partir de situaciones con un sentido lógico para el alumno.

- La organización de los contenidos es coherente en relación a las características y síntomas del desarrollo de los niños pero obedece a la forma de organizar y clasificar la información de los adultos ya que los niños tienen su propia manera de organizar la información obtenida del medio.

- Los objetivos y los ejercicios que se realizan para lograrlos se centran en la discriminación de la palabra correcta que se adecua a las situaciones que se presentan en el momento y que tienen como referente un objeto que el maestro expone a la observación de los niños. (Kamil, C.; Devries R; La teoría de Piaget y la Educación Preescolar, pag.92-93).

- En el proceso de aprendizaje que adquieren los niños a raíz de este tipo de organización de los contenidos, el ejercicio cognitivo se muestra separado de la relación emotiva que posibilita que la información sea significativa para el alumno. Estas características, que de alguna manera también categorizan el programa, encierran las razones por las cuales consideré importante incluir este apartado.

La Estructura Programática es la parte más utilizada en los CDI, en el plan semanal se transcriben los objetivos y se retoman los contenidos para crear la secuencia instructiva que día con día se lleva a cabo en el salón de clases.

EXPERIENCIA EN EL CDI

Las autoridades de SEP y la escuela marcan que cada día los niños deben llevar a cabo dos objetivos cognitivos, uno físico y uno afectivo-social. Al final de la semana los niños deberán ser capaces de repetir los contenidos de los objetivos en situaciones iguales o similares.

Muchos maestros se quejan de que los objetivos son muy repetitivos y que pueden en poco tiempo lograr que sus niños realicen las actividades más complejas en relación a los contenidos. Aparentemente los contenidos, según lo expresado, son muy simples y son un producto terminal fácilmente alcanzable por lo niños. Esta idea expresa una gran confusión en cuanto a cuál es el contenido que el niño debe obtener como proceso mismo o si el contenido es la conducta programada y esa es la que debe repetir para lograr el aprendizaje.

Los maestros siempre se sienten confundidos cuando se dan cuenta que el realizar las actividades pedagógicas aún cuando los niños logran los objetivos observan que en poco tiempo los niños olvidan el aprendizaje.

Los maestros perciben claramente la segmentación de los contenidos en partes más o menos importantes, pero no entienden exactamente cuál sería el procedimiento para conservarlos en su totalidad dentro de una estrategia didáctica. Peor aún aunque lo supieran, no podría discernir que tipo de organización curricular necesitaría para llevarla a cabo y promover el aprendizaje.

Los niños obtienen los contenidos por medio de la repetición y así es como la pueden expresar después, es decir el tipo de aprendizaje obtenido es memorístico y pueden repetir la conducta de acuerdo a la instrucción que se les dá pero no tiene significado alguno para su vida o subsana ninguna necesidad de su propio desarrollo.

DISPOSICIÓN DEL ESPACIO-FÍSICO

Aunque el programa excluye de sus requisitos indispensables la disposición del espacio e inclusive del material didáctico, la práctica denota la filosofía bajo la cual está siendo aplicado.

Este apartado fue incluido en el trabajo porque la forma de organizar y distribuir el espacio físico en una escuela es un factor muy importante para el aprendizaje porque:

... afecta todo lo que hace el niño. Afecta el grado en que puedan estar activos y en que puedan hablar sobre su trabajo. Afecta las elecciones que pueden hacer y la facilidad con la cual pueden llevar a cabo sus planes. Afecta sus relaciones con la demás gente y las formas en las que usan los materiales. y sobre todo porque ... refleja las creencias educativas de los adultos responsables de él. (Hohmann, M.; Banet, O.; Weikart, D.; Niños Pequeños en Acción, 1990 pag.57)

En el caso del CDI, la organización del salón de clases y de los espacios exteriores demuestra que los maestros consideran que los niños aprenden mejor, escuchando y obedeciendo las instrucciones verbales que les imparten, observando demostraciones y ejemplos de como realizar las actividades pedagógicas; realizando actividades pasivas, en su mayoría sentados.

Se puede considerar que esta disposición y equipamiento del espacio pertenece a una escuela tradicional en donde, ciertamente, el material didáctico y los muebles que los guardan son un valioso apoyo pero no es parte de la estrategia didáctica.

En este sentido la forma de colocar los muebles tiene el objetivo de adomar, ser útiles para guardar los materiales didácticos y preservarlos de la indiscriminada selección y manipulación de los niños.

La planeación y distribución está a cargo de los maestros únicamente. Los niños son ejecutantes de las instrucciones del maestro y manipuladores de los materiales que se les proporcionan.

La función prioritaria del mobiliario de los niños es permitirle al maestro colocar los materiales didácticos en un lugar seguro para que no sean robados y para que los niños tengan el acceso restringido a sus instrucciones.

EXPERIENCIA EN EL CDI.

En el APENDICE N°1.D se puede apreciar las condiciones ambientales dentro del salón de clase y fuera del salón de clase. Estas condiciones son similares a las que prevalecen en la mayoría de los CDI en el D.F. y encajan perfectamente en el modelo que se requiere para llevar a cabo un programa tradicional.

Los maestros organizan el mobiliario de su salón de clases de manera que promueva la pasividad en los niños y se controle mejor su atención. Las mesas y las sillas se distribuyen frente al pizarrón o en equipos de 4 a 8 niños para que reciban el material que van a utilizar después de recibir sus instrucciones.

En algunas ocasiones se arregla el salón para que los niños realicen actividades llamadas "rincones de juego", regularmente los niños escogen y construyen su rincón pero las actividades son totalmente libres y los maestros no tienen injerencia o alguna observación. Cuando se programan en relación a un objetivo pedagógico prevalecen las condiciones con una pequeña variante, el tipo de rincones los sugiere la maestra y de una relación de rincones con actividades propias para alcanzar los objetivos, los niños tienen que escoger el que les gusta.

Las instalaciones externas al salón de clase funcionan para determinados quehaceres que no son considerados pedagógicos, (aunque podría pensarse obvio que en cualquier actividad infantil es didáctica no importa el lugar donde se esté o lo que el niño esté haciendo), estructuralmente y en la vida cotidiana del centro, cada área externa tiene conceptualizada una función independiente de las pedagógicas.

Las actividades que se realizan en las otras instalaciones, o bien tienen su propio programa o están organizadas por horarios y no tienen ninguna organización formal.

En el exterior se tiene: el área verde donde se lleva a cabo los recreos en horarios determinados, las ceremonias cívicas y de vez en cuando alguna actividad pedagógica que no se pudo realizar dentro del salón. En esta área se tiene el espacio más libre para los niños donde pueden elegir y hacer planes sobre su tiempo y convivir con sus compañeros sin restricciones.

Se cuenta también con el salón de música, en donde se realizan actividades organizadas en un Proyecto Anual de Trabajo que el maestro elabora con sus propios objetivos. Algunos los confecciona en apoyo a los objetivos pedagógicos.

En esta área los instrumentos musicales están supeditados a las instrucciones y planes del maestro y la elección por parte de los niños se limita a las canciones que se van a entonar.

El comedor es escenario de la ejercitación de los hábitos alimenticios y de aseo cuyos objetivos están contenidos en los Programas de Servicios Odontológico y Médico.

Y por último, el área de gobierno en donde se encuentran los servicios técnicos como el consultorio dental, la enfermería y la cámara de gessell del servicio psicológico. A esta área los niños solo tienen acceso si son requeridos por los especialistas.

ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES

En todas las escuelas la parte más importante de su funcionamiento es la organización de las actividades que van a realizar los niños diariamente. La organización de las actividades está inmersa regularmente en el programa pedagógico y de este se realiza una adaptación a la escuela que termina la rutina diaria. (Hohmann, O.; Cois. Niños Pequeños en Acción, pag.89).

La rutina diaria la planean los adultos de acuerdo a sus creencias teóricas y/o a su formación profesional y a las demandas administrativas de la dirección de la escuela.

Siempre existirá una rutina diaria, sean las condiciones que sean, porque *Una rutina consistente es un marco de referencia. Libera en igual forma a niños y adultos de la preocupación, o de tener que decidir qué vendrá después, y les permite usar su energía creativa en las tareas que tiene a la mano.* (Hohmann, M.; Banet, O.; Weikart, D.; Niños Pequeños en Acción", 1990, pag.89) y porque favorece en los alumnos preescolares la adquisición de hábitos, ciertas normas sociales y el desarrollo de la noción del tiempo y la secuencia de acontecimientos.

De la misma manera en que a través de la disposición del espacio se refleja la concepción educativa del maestro y proyecta las afectaciones del medio en el aprendizaje de los niños, la rutina que es llevada a cabo por un grupo manifiesta como se promueve la autonomía de los niños.

Esto es, en la medida en que la rutina es lo suficientemente consistente para que el niño la aprenda y conciba el tiempo del salón de clases como una secuencia predeterminada de acontecimientos, el niño no tendrá que depender del adulto para que le diga que hará después.

La rutina del CDI limita el desarrollo de la autonomía porque promueve la dependencia a las instrucciones de los adultos y toda su conducta está supeditada a las necesidades de la organización administrativa y y de estas parte la organización de la rutina diaria.

EXPERIENCIA EN EL CDI

El programa pedagógico del CDI permite que los maestros escojan el tipo de organización que más les conviene y convence para aplicarlo durante la jornada de trabajo pero existen ciertas normas generales que la DGEI implanta y que los maestros deben observar.

Estas normas se refieren a la inamovilidad de los horarios previamente concertados con la dirección de la escuela, la existencia de la planeación realizada de antemano por el maestro y la elaboración de materiales predeterminados.

Tampoco en este caso el programa especifica ninguna instrucción para los docentes al respecto, sin embargo el equipo docente del CDI respeta y atiende las normas.

Existen rutinas muy rígidas y otras muy laxas, en los dos casos el resultado es la dependencia del niño, por lo que la rutina tiene su grado de flexibilidad. En este sentido cabe preguntarse ¿cuál sería ese grado? y, en ¿qué rango se encuentra la rutina que se utiliza en el CDI?

Para contestar estos cuestionamientos habría de hacer énfasis en la pregunta ¿para qué fue creada la rutina?. Hommann establece que existen tres metas principales: *...En primer lugar, ofrece una secuencia de planeación, ejecución y revisión que brinda a los niños un proceso para ayudarlos a explorar, diseñar y llevar a cabo proyectos y tomar decisiones sobre su aprendizaje...* (Hohmann, M.; Niños Pequeños en Acción, pag.89)

Con respecto a este primer punto la rutina diaria descrita del CDI se observa muy rígida porque la secuencia de planeación emplea pautas de conducta muy concretas cuya ejecución es tan corta y ofrece tan pocas posibilidades de desviación que los niños tienen un rango pequeño en la posibilidad de explorar y casi nulficado en la de llevar a cabo proyectos y tomar decisiones por sí mismos. (APENDICE N°1.H)

Por otro lado como el maestro es quien planea las actividades y las revisa, aún cuando los niños las ejecutan, podemos observar que, la rutina favorece la actividad del maestro en la estrategia didáctica y limita extremadamente su función como facilitador de las actividades del niño.

Una segunda meta de la rutina le proporciona al niño la: *oportunidad para muchos tipos de interacción - en grupos grandes y pequeños, entre el niño y el adulto y entre los adultos del equipo de trabajo - propicia las ocasiones en que las actividades las inician los niños y otras en que las inician los adultos....* (Hohmann, M; Niños pequeños en Acción, pag.89).

La rutina que se lleva a cabo en el centro permite la agrupación de cualquier equipo que tenga 6 o 7 alumnos como máximo, pero se limita considerablemente las ocasiones en que el niño puede participar grupalmente (con todas las implicaciones que esto conlleva) y tomando la iniciativa sobre sus actividades, porque en la mayor parte de las actividades los adultos son quienes toman la iniciativa sobre lo que harán los niños y restringen la acción conjunta a compartir el material colectivo.

Es decir, cualquier actividad organizada dentro del CDI está planeada y determinada por los maestros y siempre iniciarán las actividades con las instrucciones de lo que los niños deben realizar. (APENDICE N° 1.G)

Por último, la rutina: *...proporciona tiempo para trabajar en una variedad de ambientes: dentro, fuera, en excursiones o paseos, en diversas áreas de trabajo. Cuando la rutina diaria se aplica correctamente, ofrece una estructura multifacética a través de la cual los niños y los adultos pueden estar activos y ser creativos.* (Homann, M.; cols. Niños Pequeños en Acción, pag.89).

En el CDI el 70 u 80% del tiempo efectivo de trabajo se realiza dentro del salón de clases, el tiempo restante se distribuye entre las actividades realizadas en el área verde, algunas actividades pedagógicas realizadas en la plaza cívica, un paseo al mes (si no se tiene que suspender por imponderables), la media hora de la clase de música (si no falta el maestro) y las actividades alimenticias y de aseo en el comedor. (APENDICE N° 1.D).

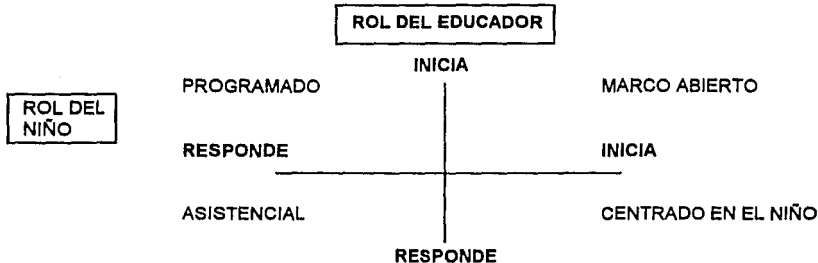
Los niños aprenden la rutina diaria de la misma manera que abordan las actividades pedagógicas, a través de las instrucciones que el adulto les imparten y que deben realizarse paulatinamente.

ROL DEL MAESTRO Y DEL ALUMNO

El papel que desempeñan el niño y el adulto en la escuela nos arroja información acerca del procedimiento que utilizan para el logro de los objetivos. Otra situación que nos permite categorizar un programa al estudiarlo es la forma en que se conducen e interactúan los alumnos y los maestros.

Al percatarnos de como y quien inicia el trabajo pedagógico y como y quien responde al mismo, constatamos que se produce un fenómeno de comunicación entre niño y maestro que conforma e indica el rol adoptado por cada uno.

Al respecto David Weikart propone un esquema de clasificación para modelos curriculares según los roles asumidos por alumno y maestro. En este describe cuatro categorías de los programas de educación preescolar que utilizaré como puntos de referencia para examinar el tipo de rol asumido por lo educadores y alumnos en el CDI, aunque antes advierte que: *...cualquier sistema de categorización es una simplificación deliberada del mundo real. Las categorías se yuxtaponen a la práctica...* y considera que en cualquier intento por entender un programa existente, *...valdría la pena hacer explícitas las raíces teóricas de la acción...*, por lo que, *este documento presenta un esquema útil para esta tarea.* (Weikart, D Esquema de Clasificación para Modelos Curriculares para Preescolares pag. 1).



(Weikart, D; Esquema de Clasificación para Modelos Curriculares para Preescolares pag. 2)

Weikart entiende que un educador adopta el papel de iniciador del proceso cuando:

- *Planifica lecciones, organiza proyectos y desarrolla actividades sin el censo del niño.*
- *Decide lo que se hará o tiene influencia directa en ello. Guía la acción y dirige los esfuerzos de los niños.*
- *Presenta materiales programas e ideas.*
- *Sigue una posición teórica específica.*
- *Desarrolla sus actividades con base en principios o siguiendo procedimientos específicos prescritos para él.*
- *El educador se dirige hacia el logro de los objetivos de instrucción específicos. (como es posible constatar en la aplicación de la Estructura Programática del documento).*

y en contraposición asume el rol de respondiente cuando:

- *Observa las acciones de los niños individualmente o en equipo dentro de la sala sin anticiparles instrucciones elaboradas por él.*
- *Responde a las necesidades de los niños y trata de facilitar la interacción entre ellos y con los materiales.*
- *Aplica los conocimientos generales del desarrollo.*
- *Su comprensión del fenómeno de adquisición del fenómeno de adquisición en el niño es intuitiva.*

En relación al niño se puede resumir su rol de iniciador cuando:

- *Está comprometido con la manipulación de los objetos y el uso de todos los sentidos.*
- *Está involucrado en el desempeño de roles y otros juegos de fantasía.*
- *Planifica su programa diariamente determinando como va a trabajar en el ambiente del salón de clases.*

En cuanto a los roles del niño cuando responde podemos decir que lo adopta cuando:

- *Está atento o receptivo a las instrucciones de los adultos.*
- *Escucha al educador y cumple con lo requerido.*
- *Responde verbalmente a lo pedido.*
- *Se mueve menos en el salón de clases.*
- *Trabaja dentro de marco de comportamiento aceptable socialmente y progresando hacia una meta específica.*

Si consideramos lo ya expuesto en las partes anteriores a la tesina acerca de la estructura del programa, las condiciones ambientales y de organización, podemos inferir que los papeles predominantes asumidos por los maestros del CDI corresponden en su mayoría a las características de un educador que inicia las actividades y, en el caso de los niños están determinados al papel de responder a la iniciativa de su maestro.

La combinación de un educador que inicia y un alumno que responde al proceso corresponde a un modelo curricular que Weikart denomina Programado ya que:

- Está dirigido a metas y objetivos claramente específicos.
- Se equipa al niño con destrezas para controlar las exigencias de la educación. (saber numerar, leer, escribir, cuantificar, etc.)
- Es a prueba de errores por parte del educador, ya que cualquier limitación de los niños para alcanzar los objetivos se remedia fácilmente con más ejercicios similares o con un programa específico para el problema.
- Son producidos por un grupo central de expertos.
- Es fácil de implementar.
- El logro del niño está ligado a los materiales y no a la creatividad del maestro.
- Es atractivo a los padres de familia.
- Se pueden agregar componentes, como otros programas.
- No hace suposiciones sobre las limitaciones del niño.
- El reto es encontrar las limitaciones en cada área e iniciar un programa de instrucción.

- El aprendizaje es la adquisición de respuestas correctas tal como están determinadas por los materiales.

Si pudiésemos observar en un plano tridimensional el programa aplicado en el CDI, existe clara correspondencia entre la dinámica de aplicación y las características del modelo curricular programado, y embonan de igual manera la organización de las actividades, la disposición del espacio físico, la organización de los contenidos y la estructura misma del programa.

SUPERVISIÓN Y EVALUACIÓN

La supervisión en el CDI es un proceso de apoyo y control normado por la SEP que se hace cumplir por la DGEI a través de sus supervisoras de zona. Este proceso se define como una serie de actividades de observación y chequeo, por parte de las autoridades inmediatas superiores, de las actividades que rutinariamente deben realizar el personal del CDI.

Las educadoras también realizan labores de supervisión con sus alumnos que van relacionadas con las actividades pedagógicas y que llevan el mismo matiz que se utiliza para supervisar sus actividades.

Se decidió concentrar en un solo apartado la supervisión y la evaluación debido a que en la cotidianidad de las actividades del centro estos dos procesos están íntimamente ligados y secuenciados, de tal suerte que uno es consecuencia del otro y viceversa, como podrá apreciarse en los párrafos siguientes.

Las labores de supervisión en el CDI se convierten en evaluaciones formativas de las actividades realizadas dentro de cada área.

El personal dedicado a realizar actividad de supervisión debe servir como ...canal de enlace para facilitar las relaciones entre el CDI...Y la SEP. Su función principal es: ... *orientar, promover, organizar y estimular la participación de la comunidad educativa,*... Para cumplir con esta función, se desarrolla una serie de actividades de asesoría, orientación y verificación ... (SEP, SPE, "Manual del Director de un Centro de Desarrollo Infantil pag. 110) de los siguientes aspectos académicos:

- 1.- Integración de la documentación oficial relativa a cada servicio.
- 2.- Avances en el desarrollo del proyecto anual de trabajo conforme a las metas planteadas.
- 3.- Elaboración del plan o registro de actividades.
- 4.- Elaboración y uso, de los apoyos didácticos.
- 5.- Existencia de una relación constante entre la teoría y la práctica educativa.
- 6.- Realización de actividades de nivelación y motivación pedagógica.
- 7.- Avances en el desarrollo de hábitos, habilidades y actitudes en el educando.
- 8.- Consecución de los objetivos establecidos en los programas y manuales educativos.
- 9.- Aplicación de las normas y lineamientos en la evaluación del aprendizaje.
- 10.- Ejecución de actividades escolares que vinculan el CDI con la comunidad.
- 11.- Realización de actividades extraescolares para el apoyo de los programas educativos.
- 12.- Realización de investigaciones educativas.
- 13.- Desarrollo de los ,procesos de cambio de los niños a otro grado o sección....
(SEP;SPE, Manual del Director de un Centro de Desarrollo Infantil pag. 112-115).

El trabajo de supervisión también lo realiza la Dirección de la escuela y los Técnicos de la escuela (médico, odontóloga, psicóloga, trabajadora social y dietista). Esta última instancia es la que realiza la supervisión más intensa porque es diaria, deben estar en todas las áreas del centro para verificar se hayan llevado a cabo las funciones y trabajo del personal.

En caso de ser necesario este personal tiene poder de decisión para resolver situaciones emergentes. Cada técnico tiene formatos especiales donde registra el comportamiento de la población según su área, por ejemplo el médico supervisa el estado de salud de los niños, la enfermera el estado higiénico, la psicóloga el comportamiento de casos reportados, la odontóloga las actividades de aseo bucal, etc.

Concretamente se supervisa:

- Que las actividades de rutina se lleven a cabo en los tiempos y el orden previsto.
- Que las actividades de rutina se lleven a cabo adecuadamente
- Que las condiciones de higiene y seguridad sean las previstas.
- Que el personal cumpla sus funciones específicas.
- Que los niños sean atendidos con eficiencia y cuidado.

En cuanto a las actividades pedagógicas se supervisa:

- Que las maestras entreguen a tiempo su plan de trabajo
- Que permanezcan en su lugar de trabajo realizando sus funciones
- Que las actividades que se están realizando en el momento de la supervisión sean las programadas y las adecuadas con respecto a la edad y las posibilidades madurativas del niño.
- Que las condiciones del salón garanticen un buen estado de higiene, ambientación y seguridad para los niños.

Estas supervisiones sirven para que cada técnico realice su informe evaluativo a fin de mes y lo entregue a la dirección de la escuela quien decide los ajustes que deben realizarse. Se debe hacer hincapié en que las actividades de supervisión del equipo técnico no solamente incluye las actividades pedagógicas sino también presupone las de todo el personal del CDI.

Con respecto a las evaluaciones, estas se realizan mensualmente el personal técnico, pero las educadoras deben ejercer una diariamente. Esta consiste en un reporte por escrito de las apreciaciones que tiene acerca del trabajo de los niños.

Existen otras formas de evaluar, una de ellas es la que realizan los técnicos, las maestras y la administración en juntas interdisciplinarias para la solución de situaciones problemáticas que por lo regular se refieren a conductas indeseables como falta de atención, agresión a sus compañeros, demasiada inquietud, falta de compañerismo, falta de interés, etc., rara vez se refieren a problemas de aprendizaje o cognitivos.

También se realizan evaluaciones finales del comportamiento de los grupos, presentada al final del año escolar sobre la base del un proyecto anual de trabajo presentado al principio del curso por el equipo técnico y la maestra del grupo (se recaban nueve proyectos correspondientes a cada grupo y uno más que depende de la dirección de la escuela).

Esta evaluación sirve a su vez de antecedente para partir de ella y elaborar el siguiente proyecto anual de trabajo que corresponde al grupo del ciclo escolar posterior.

EXPERIENCIA EN EL CDI

A partir de esta descripción podemos notar que la forma de evaluar responde a un esquema reduccionista en donde se identifican secuencias de actividades para tomar decisiones únicamente.

Obedeciendo a este enfoque el acceso a la información se limita a los agentes responsables de aplicar el proceso de evaluación, se minimiza la participación de los responsables directos del objeto a evaluar, se pone énfasis en la definición del problema más que en la solución del mismo y centra su interés en el desarrollo del programa más que en el del alumno.

El esquema también posibilita en la descripción detallada de los eventos los resultados en tres tiempos diferentes, antes, durante y después, distinguiéndose las discrepancias entre uno y otro para analizar y poner en marcha los ajustes necesarios.

Sin embargo, dados los escasos recursos humanos para realizar un esquema tan lineal, las acciones evaluativas no alcanzan a recabar todas las evidencias, logros y desaciertos que se tienen en todos los aspectos y regularmente las alternativas de solución se tienen que paralizar lo cual reduce todavía más el ámbito de acción.

El proceso de evaluación es para los maestros, un trámite engorroso para cumplir con las disposiciones administrativas de la escuela. Sus registros evaluativos no sirven para nada porque no significan ni representan el progreso de los alumnos en relación a las metas planteadas.

Cuando se realiza la evaluación, los maestros integran su registro asentando si el niño logró o no logro la actividad del día siendo esta la única información que se tiene del avance académico de los niños. Estos registros se archivan y no se vuelve a tener un seguimiento de las evaluaciones.

Con los niños se produce el proceso de valuación dentro de la clase en forma directa e inmediata ya que sus acciones son reforzadas por la maestra, ya sea con premios o con actitudes, ellos saben si están haciendo bien su trabajo o no en la medida que discriminan mejor las manifestaciones de su maestra.

En la mayoría de los salones se puede identificar fácilmente que las evaluaciones de los maestros están influenciadas por un sin número de factores subjetivos, hay maestros que estimulan más a ciertos niños consciente o inconscientemente que a otros o que prefieren dar por sentado que el niño logró el aprendizaje para evitar alguna dificultad futura, etc.

Esta no es una situación deliberada, cuando menos en la mayoría de los casos, simplemente es una reacción normal cuando no hay parámetros bien definidos que definan la evaluación y le dé significado al trabajo de los maestros.

CAPACITACIÓN PARA LA APLICACIÓN

El proceso de capacitación para el personal de CDI era un sistema semi-estructurado de cursos cuya finalidad consistía en que los docentes y demás personal, conocieran y manejaran hábilmente el programa que les concernía.

Para cumplir con esta responsabilidad la Dirección de Educación Inicial determinaba cursos de capacitación que duraban 20 o 25 hrs. en donde se explicaba la filosofía de aplicación, la teoría sustentante y la forma de operativizarlo.

Los cursos de capacitación instrufan al maestro sobre las investigaciones de Piaget, Wallon y Gessell, autores considerados básicos para la comprensión del sustento teórico del programa. La exposición se realizaba como conferencia y los asistentes disertaban en torno a la exposición más que a los problemas que les aquejan dentro del salón de clase.

En cada curso se explicaba las diferencias y contribuciones de éstos para la estructuración del programa y el grado de influencia en el diseño metodológico.

Posteriormente se hacía una descripción general de la estructura interna del programa, explicitando acciones que deberían tomarse en cuenta aún cuando no aparecía escritas en el programa y despejando las dudas del equipo docente.

Un punto importante y el primero era hacer hincapié en que este era flexible porque permitía que los maestros planearan las actividades de los objetivos específicos según su criterio.

Un requisito no explícito pero indispensable era el de desarrollar en la planeación semanal dos objetivos catalogados como cognitivos, uno afectivo-social y uno físico, los cuales a su vez deberían contener tres actividades cada uno. Cada actividad debería manifestar concretamente; que debería hacer el alumno; con que lo iba a realizar y donde lo haría. (VER APENDICE Nº 1.G).

También para observar la continuidad de éstos, en las sesiones se procuraría llegar a decisiones que unificaran los criterios de aplicación y evaluación de las actividades.

A partir de 1987, la DGEI suspendió esta alternativa y dejó en manos de la Institución laboral la capacitación en materia administrativa. y las de materia técnica al supervisor de zona.

Evidentemente que la incapacidad del supervisor tanto material como humana para cubrir las necesidades imposibilitaba tal acción, entonces se solicitó se llevaran a cabo sesiones de análisis y estudio para que el personal que ya hubiese asistido a los centros replicaran los cursos dentro de la estancia.

En otro esfuerzo por obtener este beneficio se pidió al personal que realizara actividades autodidactas que aportaran beneficios a quehacer educativo.

EXPERIENCIA EN EL CDI

A la fecha el proceso de capacitación es una labor prácticamente excluida de las labores propias del CDI, la formación del personal la procura cada uno, con sus propios recursos y bajo sus propios intereses y tiene la libertad de aplicar sus conocimientos nuevos dentro del CDI con restricciones mínimas.

La formación del personal, tanto profesional como la que se obtenía en estos cursos o en las siguientes sesiones, en especial la de los maestros en quien centrare la siguiente idea, fomentaban el uso de los programas con mayor precisión solamente.

Las opiniones de los maestros estaban dirigidas a enfatizar la insuficiencia del programa como formador en la aplicación del programa pedagógico puesto que a pesar de ser muy precisos en la práctica docente los problemas seguían existiendo y no se tenían elementos profesionales para solucionarlos.

Las sesiones cumplían una buena función de informativa, pero debido a la inconsistencia y falta de continuidad, el carácter de formador de profesores aptos para la aplicación quedaba incompleta y resultaba insatisfactoria para las necesidades y problemática de los educadores.

La capacitación como proceso de formación integral de maestros para la aplicación del programa no existía en realidad con una estructura adecuada para lograr el objetivo, mucho menos podría dar respuesta a los cuestionamientos de los maestros.

PARTICIPACIÓN DE PADRES DE FAMILIA

Los padres de familia tienen en el CDI, conceptualmente, la categoría de formadores de sus hijos y se les concede el derecho de elegir la forma de educar a sus hijos. (SEP, Manual de Orientación a Padres de Familia, pag.3)

Sin embargo esta elección es relativa pues existe un manual específico que delimita su función y relación con el CDI y que además se ajusta a los lineamientos de la Institución laboral a la cual pertenece la estancia

La SEP a través de la Direc. Gral. de Educ. Elemental publica en 1980 el "Manual de Orientación a Padres de Familia" estructurado sobre las conclusiones de una encuesta aplicada a una muestra de padres de familia en el año de 1977.

Las exploraciones de este documento iban encaminadas a informarse sobre la opinión de los padres sobre el concepto de orientación familiar, la y la forma que les gustaría llevarla a cabo y los temas de mayor interés que les gustaría versara la orientación.

De los resultados obtenidos se concluyó el objetivo general que a letra dice: "*Orientar a los padres de familia sobre la labor educativa-asistencial del CDI a fin de proporcionar su continuidad en el hogar en beneficio del desarrollo integral del niño, de 0 a 6 años.*" (SEP, Manual de Orientación a Padres de Familia" (pag.31).

Y la estructura del manual que quedó conformado de:

-Los objetivos particulares en donde se indica a los padres proporcionar a sus hijos seguridad física; hábitos de higiene y alimentación; estimulación en el desarrollo socio-afectivo y cognitivo en las actividades de la vida diaria dentro de su hogar.

Posteriormente aparecen cinco unidades con temas para impartir en sesiones tipo conferencias sobre:

- UNIDAD I.- La familia.- Estructura y Problemática.
- UNIDAD II.- Bases fundamentales del desarrollo del niño.
- UNIDAD III.- Educación para la salud.- Hábitos de aseo y alimenticios.
- UNIDAD IV.- Convivencia.- Familiar y con la comunidad. Reglas Sociales.

El manual está catalogado como un instrumento de capacitación, es muy extenso y requiere muchas horas para llevarlo a cabo. (SEP, Manual de Orientación a Padres de Familia, Pag. 3)

EXPERIENCIA EN EL CDI

Las características de este Manual imposibilitan su completa aplicación en el CDI ya que las normas administrativas del I.P.N. son muy restringidas y limitan el tiempo de participación de los padres durante su horario laboral. Se permiten solamente las visitas una vez al mes durante dos horas en la jornada de trabajo.

Estas visitas están destinadas para que reciban una conferencia de interés común o para que las maestras les informen la conducta académica de sus hijos.

La relación de los padres de familia con los maestros se circunscribe a informarles sobre la actitud y avance académico de sus hijos y cualquier otra situación debe estar mediada por la trabajadora social y la psicóloga para evitar que las relaciones de ambos se desvíen del objetivo pedagógico, ya que en otras ocasiones ha sucedido que las maestras muestra más interés por los niños cuyas madres ofrecen canongías o se producen situaciones de índole personal.

Las maestras a lo largo del ciclo escolar apoyan a los padres de familia cuyos hijos están desfasados en relación al avance de los otros niños solicitándoles realicen en sus casas un plan de trabajo (tarea) que replica las actividades pedagógicas.

El ejercicio de estas actividades presupone a las maestras y padres que los niños van a lograr los objetivos pedagógicos. En otros casos, cuando el problema de los niños es de conductas inaceptables en la escuela, la psicóloga es quien aporta el programa y vigilia su ejecución a través de la maestra y la madre.

La Trabajadora Social tiene a su cargo coordinar los trabajos y la comunicación con los padres de familia la cual realiza dentro del CDI pues no se efectúan visitas domiciliarias. La participación más directa de los padres de familia se produce en los eventos sociales cuando se requiere su colaboración para realizar algún trabajo decorativo o de participación en los festivales.

En otro aspecto también, a través de la sociedad de padres de familia ayudan a realizar labores de mantenimiento y algunas veces dando una conferencia o buscando un exponente.

O cuando la maestra planea actividades como *Buscará de donde provienen los sonidos, Correrá subiendo y bajando banquetas* (Plan de trabajo APENDICE No. 1. G) refleja que el programa tiene una concepción pedagógica en la que el niño aprende recibiendo y almacenando impresiones sensoriomotrices.

En el contexto psicogenético la conservación de las nociones o contenidos es producto de la actividad de interacción y construcción mental en un ambiente que favorezca las posibilidades de procesar, de operar con la información, de experimentar con los resultados que el sujeto mismo haya investigado. (Ferreiro, 1985.)

La actividad estructurante del sujeto es improductiva dentro de un contenido fragmentado que le proporcione al niño estimulaciones aisladas; que no llamen su atención y le reconozcan la respuesta correcta únicamente Situación que prevalece en el programa.

Kamii y Devries (1985) mencionan sobre los trabajos de Piaget que *...evitó el contenido aprendido en la escuela. Sus descubrimientos de diferencias claras en el desarrollo del conocimiento del niño sobre cosas que nunca aprendió por la enseñanza directa, demuestran que el niño aprende y se desarrolla simplemente viviendo. hay innumerables situaciones en la vida diaria que estimulan a los niños a aprender y desarrollarse.* (pag.70 y 71).

Por ejemplo: *Un niño a la hora de comer prueba cosas que tienen consistencia, forma, y otras reacciones diferentes y así desarrolla su conocimiento físico y lógico-matemático...Una de las proezas más impresionantes del aprendizaje en la vida diaria es el desarrollo del lenguaje. Cuando los niños van a la escuela por primera vez conocen todos los elementos básicos sin haber tenido una instrucción formal. Aprender a hablar ocurre de una forma como aprender a andar, si es que existe una atmósfera adecuada de estimulación y una madurez biológica....La motivación del niño para adaptarse al mundo físico y social es a la vez natural y fuerte. Es por eso que creemos que la vida diaria es una rica fuente de contenido de programa.* (pags.70 y 71).

Para la orientación cognitiva el aprendizaje de los contenidos, de su lógica y de la habilidad para manejarlos, transformarlos y crear otros nuevos, se produce a partir de la organización de las cosas en su estado natural.

La organización de los contenidos en el programa de los CDI se produce en un clima artificialmente creado y demasiado rígido.

Estas diferencias podemos constatarlas en la forma de planear las actividades de la vida diaria. En el caso del programa que examinamos la preparación parte del maestro y se escenifica la actividad didáctica dentro del salón de clases.

Un programa con orientación cognitiva considera que la actividad pedagógica es una realidad cotidiana, por ejemplo: cuando pone la mesa además de cumplir una función social y biológica de alimentarse y cooperar en un servicio comunitario, ...*cuenta los objetos cuando pone cierta cantidad de cosas sobre su plato. Cuando da golpes con el vaso de leche o derrama leche, su razonamiento espacial y de cuantificación se desarrollan.* (pag.71) etc.

Estas relaciones hacen de la vida diaria una secuencia instructiva coherente y congruente e interesante porque ponen en juego el uso de la Inteligencia en el niño y convierten el aprendizaje significativo. Los niños se toman por consecuencia en seres *inventivos, independientes, ingeniosos, satisfechos de sus éxitos y moralmente autónomos.* (kamil y Devries, 1985 pag.72).

La perspectiva empírica del contenido propicia que los maestros realicen las actividades de la vida diaria en sustitución de sus alumnos reduciendo las actividades de carácter educativo a el tiempo marcado como actividades pedagógicas y desperdician todo el potencial que puede ofrecerles cognitivamente a los niños, hacerlo por sí mismos.

En resumen, las concepciones básicas que el educador debe comprender son las siguientes:

1.- La concepción general del desarrollo cognitivo cuyas etapas propuestas tienen una continuidad funcional con una discontinuidad estructural en donde: *"El aspecto estructural habla de esa secuencia invariante de estadios cualitativamente diferentes, de las formas sucesivas de razonamiento que resultan del proceso constructivo."*

Y donde, *"El aspecto funcional se refiere a la parte del proceso en la explicación del desarrollo, a la construcción que el sujeto hace de esas formas de razonamiento a través de la acción"* (Barocio, 1989, pag.17).

2.- La caracterización del desarrollo cognitivo como proceso interactivo y constructivo, en donde se explica la acción del sujeto sobre el objeto y se acomoda a éste, provocando la asimilación ($O \rightarrow E$) al mismo tiempo que los incluye en los esquemas que antes ha interpretado, transformándose paralelamente a los ojos del sujeto. ($O \leftarrow E$). Concluyendo una acción recíproca y simultánea. ($O \longleftrightarrow E$).

3.- El estado relativo de la realidad que depende del conocimiento previo que el individuo haya asimilado.

4.- La determinación de las etapas por los factores; maduración, la experiencia física y lógico matemática, la transmisión social y el equilibrio o autoregulación del organismo.

De otra manera, se corre el riesgo de confundir las metas de la Psicología con las de la educación y por otro lado, simplificar las etapas de desarrollo a una acumulación conductual, en donde el maestro, en lugar de realizar una tarea reflexiva de los mecanismos del pensamiento de los niños, se contenta con promover la automatización de conductas sin sentido.

Labinowicks, expone ciertas características de un programa con orientación cognitiva que cualquier fundamentación con una expectativa Piagetiana debe considerar porque delinea los procesos por los que pasa la secuencia de pensamiento y el aprendizaje estos son:

- La secuencia está basada en estrategias naturales, lógicas, que se ha observado utilizan los niños al enfrentarse a los problemas.
- Se evita el aprendizaje en una sola presentación al exponerse problemas afines. No se suprimen las estrategias diferentes.
- En lugar de esto, son realizadas para que los niños se den cuenta de las contradicciones en presentaciones aisladas y que las puedan integrar a una estrategia de nivel superior. Se estimulan las capacidades creadoras.
- Se invierte el nivel de dificultad en la secuencia preliminar. Esto anima a los niños a tomar en cuenta e integrar todos los aspectos del problema y aplicar operaciones lógicas en su solución. La secuencia los estimula a obtener primero una visión general del problema para después ajustar su pensamiento. La medida de los pasos varía.
- Más allá de la secuencia preliminar, la dirección de la actividad se determina por la construcción activa de los niños. No puede ser lineal, ya que las estrategias no son simplemente aditivas, es no-lineal dado que la compensación y la coordinación están mezcladas.
- La dinámica del conflicto intelectual es impulsada cambiando el enfoque entre diferentes estrategias y soluciones, hasta que los niños puedan considerarlos simultáneamente.
- La retroalimentación se recibe de los materiales y de la lógica consistencia de las construcciones internas de los niños. (Labinowicks, E. pag.155)

La explicación del marco teórico en el programa le indica al maestro que para abordar su práctica docente requiere saber: una colección de hechos específicos; que la acumulación de estos hechos provocará el aprendizaje en los niños; que solamente tiene que provocar la manifestación de los hechos para garantizar que los niños aprendan los contenidos. Indicaciones que le sirven poco a la organización metodológica cognitiva para producir su conceptualización teórica.

La inexistencia de estos requisitos, que concretizar las pretensiones teóricas de la fundamentación, deja a la libre interpretación del equipo docente la forma de llevarlo a la práctica desvirtuando el objetivo de la investigación subyacente; impide un control sistemático e invalida los resultados. De esta manera las conclusiones acerca del aprendizaje obtenido por los niños no pueden considerarse válidas y por ende se desconoce la factibilidad de operación del programa.

En conclusión, podemos decir que la fundamentación teórica propuestase limita al aspecto psicológico del desarrollo del pensamiento y excluye la explicación epistemológica de los mismos que le dan el enfoque y cauze explicativo a la secuencia instructiva que el maestro debe planear.

EXPERIENCIA EN EL CDI

Debido a que el fundamento teórico está por encima de comprensión profesional de los maestros en cuanto a las implicaciones educativas que les atañe por su tipo de aproximación teórica este apartado no es tomado en cuenta.

Los maestros expresan el prejuicio de que los conceptos tratados en la fundamentación son altamente complicados y que las conclusiones teóricas son de laboratorio por lo que no son aplicables en la vida cotidiana escolar.

Los maestros se conforman con aplicar los objetivos y es a este apartado en el que vuelcan todos sus esfuerzos de comprensión que al final resulta infructuosa.

La fundamentación teórica significa una lectura más o menos estimulante para los maestros pero no representa una herramienta para facilitar el aprendizaje en los niños y la práctica docente en los educadores.

OBJETIVOS

Así como en la estructura programática se exige congruencia entre las explicaciones teóricas y las derivaciones educativas que se realicen al respecto, de la misma manera debe existir entre lo anterior y los objetivos que se planean para lograrlo.

De no serlo así, los objetivos educacionales dirigen las acciones de los maestros y alumnos por rumbos diferentes a los propuestos por los lineamientos teóricos.

En el programa pedagógico los objetivos generales y específicos, reflejan una lista de valores organizados que pretenden predecir el éxito del alumno en poco tiempo como un hecho predeterminado por su ejecución. (Kamil,C.; Dvries,R.pag.57)

En este sentido, los objetivos pueden ubicarse en la caracterización que Labinowicks (1989) realiza de un curriculum de instrucción programada en el que:

- La secuencia se basa en el pensamiento lógico del adulto.
- El aprendizaje se basa en una sola presentación: aislada y practicada. Se suprime las capacidades creativas de los niños.
- La secuencia instructiva va de ejemplos más a menos difíciles. Los pasos son tan pequeños que no es posible tener una visión global.
- La dirección del aprendizaje es lineal. La información se agrupa a la información existente.
- No se alienta el conflicto intelectual. Los pasos son tan pequeños que garantizan el éxito y las respuestas son automáticas.
- Se proporciona retroalimentación inmediata a las respuestas de los niños. La evaluación es externa.

Esta categorización arroja luz sobre la incongruencia más significativa que puede ser detectada en el programa ya que, tomando en cuenta que la fuente curricular es la teoría del desarrollo sus características antes expuestas definen claramente la necesidad de sus metas educacionales, la forma de plantear los objetivos no pertenece a una orientación cognitiva porque en esta:

- a) El niño requiere conciliar el conflicto psicológico en el que entra cuando interactúa con el estímulo para lograr posteriormente el crecimiento intelectual
- b) Las actividades que acompañan a los objetivos del programa minimizan el conflicto de tal manera que resulta insignificante.
- c) El crecimiento se logra a través de la habilidad del menor para re-estructurar: "Las informaciones anteriores, que cambian de naturaleza al entrar en un sistema de relaciones." (Ferreiro, pag.8), por lo que los objetivos educacionales tienen que considerar como metas las actitudes propias para investigar, ordenar, corroborar, relacionar y re-estructurar información. Situación que en los objetivos se nulifica cuando el maestro hace la presentación del estímulo por única vez.
- d) Este tipo de actitudes se obtiene a través de actividades de exploración libre, de actividades que promuevan la iniciativa del alumno y que posibiliten en su organización que ellos decidan su planeación. Posibilidad que queda excluida cuando el maestro es el responsable de la planeación de la estrategia didáctica.
- e) Los objetivos reflejan postulados empiristas, confeccionados de lo "simple a lo complejo", siendo que "La obra de Piaget muestra que esta no es la forma en que los niños aprenden.

"Los niños primero conocen algo en forma fragmentaria, egocéntrica o global, con muchos errores, los niños construyen el conocimiento por sí mismos." (Kamii y Devries, 1985, pag. 57) por lo que los objetivos que se basan en el desarrollo o qué mejor dicho se trazan para la consecución del desarrollo, deben estar confeccionados considerando el conocimiento general a largo plazo.

f) Las anteriores experiencias de aprendizaje solo se puede producir en un proceso de socialización en donde los niños interactúen entre sí. La transmisión social es un proceso fundamental en el desarrollo del intelecto porque le dá sentido a las relaciones del objeto o problema de estudio y porque se enriquece de las experiencias de los demás.

De esta manera, los objetivos que el programa propone, a pesar de tener un origen conceptual cognitivo, al faltar la visión epistemológica de la cual se derivan las implicaciones educativas, estimulan solamente las impresiones sensoriales que captan los alumnos en la tarea educativa. Trataré de explicar esta conclusión.

Ferreiro (1985) expone en su artículo "Psicogénesis y Educación", que las aplicaciones pedagógicas de la teoría ha pasado por una serie de "tentaciones" al programar tareas piagetianas clásicas para obtener la noción a través de las primeras, suponiendo que el incremento cuantitativo de éstas conformará la formación integral del niño, *"o sea, lo que se enseñe son las respuestas que sirven de indicadores de la existencia de la noción, confundiendo así el resultado de la operación con la operación misma"* (pag. 8).

Los objetivos del programa, se estima, caen en esta tentación puesto que su confección concretiza la noción y los procesos definiéndolos en conductas externas, visibles, con secuencia instructiva lineal y de pequeños pasos, con nivel de dificultad creciente y acumulativa en donde la información se incrementa a la anterior y que se va obteniendo por un proceso de maduración. (Weikart, D. pag. 4).

La confección de este tipo de objetivos y acciones supone que el conocimiento se estructura externamente a los sujetos, es decir es una copia de la realidad que puede ser transmitida en forma verbal o a través de formas sensoriales y por lo tanto la repetición de estas experiencias por parte de los niños mejora la claridad de la copia. (Labinowicks, E. pag. 151.)

Al concluir de la estructura programática las características mencionadas, podríamos deducir que la forma de organizar sus objetivos y confeccionarlos obedece más a una aproximación teórica de tipo conductual porque ésta es *"...profunda describiendo el aprendizaje en niveles inferiores..."* (Labinowicks, pag. 151) y porque, en ella todas las complejidades de los procesos mentales se manifiestan en la conducta observable y de inmediata reproducción.

Sin embargo nos encontramos ante un error que comúnmente se comete cuando se confeccionan objetivos con orientación cognocitiva y se estructuran con un enfoque conductual.

Se utilizan dos líneas metodológicas para programar pedagógicamente el aprendizaje y la resultante es una fractura en la secuencia y las bases metodológicas que deberían proporcionarles las líneas de acción.

Esto no es extraño ya que por mucho tiempo la aproximación empírica de la adquisición del conocimiento ha sido la línea de programación educativa que se utiliza para dar respuesta al problema de aprendizaje de manera rápida, de fácil aplicación masiva y que cumpla con las expectativas de los maestros y los padres familia. (Weikart, D. pag. 4)

La posición conductista facilita un mejor campo para este tipo de programas porque es poco flexible y evita desviaciones de los objetivos planteados al reducir la expectativa pedagógica a: enseñar tareas específicas proporcionando al niño respuestas específicas a preguntas específicas y aisladas. (Labinowicks, E.; pag. 268).

El programa que estructura sus objetivos con base en esta aproximación coloca la temática que deben adquirir los alumnos dentro de los mismo objetivos, en este caso los específicos. Los pasos que se tienen llevar a cabo y repetir para lograrlos son tan pequeños que prácticamente está garantizado el éxito y las respuestas son automatizadas rápidamente.

Sin embargo, para que la confección de los objetivos estuviera dentro de los parámetros del campo conductual, la fundamentación teórica debería describir sus preceptos y organizar los objetivos de acuerdo con ellos. Su fuente curricular sería entonces las teorías del aprendizaje en donde los hábitos son entrenados bajo la teoría de B.F. Skinner en sus seis conceptos básicos: el condicionamiento operante, reforzamiento, reforzamiento inmediato, discriminación de estímulos, extinción y moldeamiento. (Spodek, 1970 pags. 44-52).

En este caso, los objetivos y las acciones del programa en relación a su confección pretende una línea teórica diferente a la abordada en la fundamentación desvirtuando las implicaciones educativas inherentes a las teorías y provocando que no pueda consolidarse en ninguna de las dos el proceso de aprendizaje.

Tal divergencia describe a el programa pedagógico con una fragmentación entre la línea teórica y sus objetivos que invalida la secuencia instructiva.

EXPERIENCIA EN EL CDI

Los objetivos y actividades que están concentrados en la "Estructura Programática", es el único apartado que realmente ocupan los maestros.

Sus apreciaciones sobre éstos es que son simplistas y que no concuerdan con las metas que realmente podrían alcanzar los niños. Lograr las metas que las maestras plantean están en función de resolver situaciones complicadas o evadir obstáculos que las mismas maestras les ponen como retos, más que resolver problemas planteados por ellos mismos y analizar diferentes alternativas de solución.

Del área física se concretan a los ejercicios de la lecto escritura y consideraran son los más importantes.

Del área socio afectiva, expresan que no existe ningún problema de llevarse a cabo porque reducen la acción de ésta área a la interacción entre los niños y no consideran los efectos del intercambio de ideas sobre los materiales.

Del área cognocitiva opinan que las acciones propuestas son demasiado sencillas y se automatizan fácilmente.

CONTENIDO

La forma de involucrar los contenidos en la secuencia de la estrategia pedagógica del programa, sólo les permite tener impresiones pasajeras en las que es difícil decir la relación que tienen con otros objetos y/o la transformación que sufren al pasar de un estado a otro.

Los contenidos que en realidad se manejan en la estructura programática son características relevantes de los objetos, pero se excluye el marco de relaciones en las que está inmersa toda la gama de características que engloba un objeto y las relaciones que guarda con la gama de otros objetos.

Al proyectar en el programa objetivos como: *"Diferenciará algunos objetos por los sonidos que producen"* o *"Perfeccionará el equilibrio ejecutando con destreza movimientos desplazándose en el espacio"* (Programa pedagógico, tomado del plan de trabajo, APENDICE No. 1.G). O cuando la maestra planea actividades como *"Buscará de donde provienen los sonidos"*, *"Correrá subiendo y bajando banquetas"* (Plan de trabajo APENDICE No.1.G) refleja que el programa tiene una concepción pedagógica en la que el niño aprende recibiendo y almacenando impresiones sensoriomotrices.

La organización de los contenidos en el programa de los CDI se produce en un clima artificialmente creado y demasiado rígido. Estas diferencias podemos constatarlas en la forma de planear las actividades de la vida diaria. La preparación parte del maestro y se escenifica la actividad didáctica dentro del salón de clases.

La perspectiva empírica del contenido propicia que los maestros realicen las actividades de la vida diaria en sustitución de sus alumnos reduciendo las actividades de "carácter educativo" a el tiempo marcado como "actividades pedagógicas" y desperdician todo el potencial que puede ofrecerles cognitivamente a los niños, hacerlo por sí mismos.

El contenido es una representación de la vida diaria en pequeños actos sin relación unos con otros, en el contexto psicogenético la vida diaria es el campo de acción de los niños y las cosas que debe realizar para vivir es la secuencia instruccional.

En cambio, si el programa obedeciera a la orientación cognitiva el aprendizaje de los contenidos, de su lógica y de la habilidad para manejarlos, transformarlos y crear otros nuevos, se produce a partir de la organización de las cosas en su estado natural.

Tomando en cuenta que el niño tiene su propia lógica para explicar y desarrollar las inferencias que hace sobre lo que observa, entonces, el mismo debe organizar sus actividades para que vayan de acuerdo a su sistema mental que siempre será diferente al de los adultos.

De otra manera el maestro planea las actividades de acuerdo a lo que él "cree" que el niño debe saber, o peor aún, lo que el quiere que el niño sepa y le organiza estrategias para adquirir ese conocimiento de acuerdo a su sistema mental.

Los contenidos que se describen como parte de las áreas física, socio-afectiva y cognitiva nos ofrecen un panorama del énfasis temático que se pretende dar a cada una de éstas a lo largo de la aplicación del programa.

En las primeras unidades podemos observar que se dá importancia prioritaria al área física cuyas actividades se centran en la estimulación de coordinaciones motoras gruesas hasta llegar a la combinación de las coordinaciones motoras finas en las unidades subsecuentes, suponiendo que las primeras son la base de las segundas.

La ejercitación del cuerpo y la coordinación de las extremidades inferiores y superiores con la vista es la meta implícita del área. También dentro de esta se encuentra los ejercicios previos a la lecto-escritura suponiendo ser este proceso el resultado de la estimulación a las coordinaciones visomotoras.

Si bien Piaget dá importancia a la información sensorial esta no es la causal del aprendizaje físico y mucho menos lo es la coordinación motora gruesa y fina Estos son parte del proceso que niño utiliza para conocer los objetos (en éstos está contado su propio cuerpo).

Es decir, el niño al realizar la construcción de su conocimiento físico lo hace en un "...continuum, con respecto a las funciones relativas a la acción y a la observación..." (Kamii y Devries, 1985. pag.84).

En el contexto psicogenético la conservación de las nociones o contenidos es producto de la actividad de Interacción y construcción mental en un ambiente que favorezca las posibilidades de procesar, de operar con la información, de experimentar con los resultados que el sujeto mismo haya Investigado. (Ferreiro, 1985.)

La actividad estructurante del sujeto es improductiva dentro de un contenido fragmentado que le proporcione al niño estimulaciones aisladas; que no llamen su atención y le reconozcan la respuesta correcta únicamente Situación que prevalece en el programa. Kamii y Devries (1985) mencionan sobre los trabajos de Piaget que *"...evitó el contenido aprendido en la escuela. Sus descubrimientos de diferencias claras en el desarrollo del conocimiento del niño sobre cosas que nunca aprendió por la enseñanza directa, demuestran que el niño aprende y se desarrolla simplemente viviendo. hay innumerables situaciones en la vida diaria que estimulan a los niños a aprender y desarrollarse."* (pag.70 y 71).

Por ejemplo: *"Un niño a la hora de comer prueba cosas que tienen consistencia, forma, y otras reacciones diferentes y así desarrolla su conocimiento físico y lógico-matemático...Una de las proezas más impresionantes del aprendizaje en la vida diaria es el desarrollo del lenguaje. Cuando los niños van a la escuela por primera vez conocen todos los elementos básicos sin haber tenido una instrucción formal. Aprender a hablar ocurre de una forma como aprender a andar, si es que existe una atmósfera adecuada de estimulación y una madurez biológica....La motivación del niño para adaptarse al mundo físico y social es a la vez natural y fuerte. Es por eso que creemos que la vida diaria es una rica fuente de contenido de programa."* (pags.70 y 71).

Los contenidos del área afectivo-social operan con el mismo principio sensorial del programa procurando el conocimiento de las partes que componen la comunidad circundante, los niños pueden discriminar las funciones de muchos miembros de la escuela o de fuera de la escuela, como los servidores públicos, pueden identificar algunos sentimientos y emociones, aprenden a comportarse aceptablemente de acuerdo a los valores impuestos por la sociedad, se promueven conductas de aceptación y conformidad a los cánones estipulados y a expresar las ideas que se les indican en el momento y lugar que se les indica.

El desarrollo moral del niño es el concepto determinado para explicar psicogenéticamente la idea de la internalización de valores y reglas sociales externas al niño. En síntesis Kamii (1989) lo expone de esta manera:

- 1.- El desarrollo moral es un proceso de construcción interno del niño aunque inicialmente fuese externo.
- 2.- Las reglas externas las adopta el niño siempre y cuando las construya por su propia voluntad (control externo vs control interno)
- 3.- El control externo promueve que su conducta sea gobernada por presiones externas como recibir un elogio o evitar un castigo.
- 4.- El control interno promueve la cooperación, la honestidad, la confianza, la cooperación en beneficio común.

El programa a través de su contenido tiene mayor ascendencia en el control interno haciendo al niño dependiente pues su estima está en función de la aprobación de otros más que de la convicción propia.

Un programa con orientación cognoscitiva requiere el procurar el desarrollo de la autonomía a través de todas las actividades independientemente del área que se estimule, las condiciones de la autonomía serían los contenidos básicos del área socio-afectiva.

El programa analizado no tiene la capacidad estructural para promover la autonomía porque:

- La autonomía se desarrolla a través de relaciones de cooperación no coactivas en base al respeto mutuo entre iguales. En el CDI la relación entre adultos y niños es jerárquica. Y entre niños es limitada.
- Por esta última razón, el poder del adulto se debe reducir al mínimo para que el niño aprenda a regularse por sí mismo. En el CDI el poder del maestro es absoluto.
- El niño debe tener la posibilidad de escoger y decidir para construir su propio sistema moral de convicciones. En el CDI este sistema moral es impuesto.
- El maestro debe utilizar "sanciones por reciprocidad" para regular el comportamiento de los niños que tengan una relación "lógica" o "natural" (Kamil y Devries, 1985, pag.34), con el acto que cometieron. En el CDI los actos considerados reprobables son sancionados unilateralmente por el maestro.

En el caso del contenido del área cognitiva, podemos observar claramente la utilización de las pruebas piagetianas para producir las conductas representativas o las conductas representativas de las etapas de desarrollo como actividades que promueven las nociones.

Ya en otras ocasiones dentro de este trabajo se ha expuesto porque no es adecuado realizar esta operación, sin embargo para tener la idea más concreta, se puede observar que las nociones presentadas en el programa como metas para alcanzarlas, las confunden con los procesos para su adquisición y convierten la conservación como un proceso más a alcanzar.

Por ejemplo en las nociones a desarrollar para alcanzar la noción "matemáticas" se requiere:

- 7.1.- *Distinción de semejanzas y diferencias*
- 7.2.- *Relaciones entre pares de elementos*
- 7.3.- *Clasificaciones de acuerdo a diferentes criterios*
- 7.4.- *Sucesiones*
- 7.5.- *Seriaciones de mayor a menor y de menor a mayor*
- 7.6.- *Integración de un todo*
- 7.7.- *Conservación de cantidad*
- 7.8.- *Correspondencias de "uno a uno", entre los elementos de un conjunto equivalentes y no equivalentes." (Programa pedagógico, pag.42)*

Las conductas que se realizan para llegar a la noción, por sí mismas no le reportan nada al alumno por lo que se recomienda, psicogénicamente tener en cuenta que:

- a) *El grado en que la prueba contribuye al desarrollo de las capacidades que se requieren en la vida.*
- b) *En que medida obtiene un feed-back claro a lo largo de la prueba." (pag.88)*

Para el niño preescolar, organizar un contenido para enseñarle temas específicos es inútil porque las nociones las adquiere del ejercicio no observable de coordinar las relaciones de las características de los objetos, en otras palabras los niños hacen su propia organización del contenido tratando de darle un sentido a las cosas en su mundo, la organización del adulto es una imposición arbitraria e ilógica a su forma de pensar y decir.

DISPOSICION DEL ESPACIO FISICO

La forma de ubicar en el salón de clases los muebles y materiales en el CDI denotan la tendencia de los maestros ha promover las conductas necesarias para atender una instrucción tradicional, es decir, de esta conceptualización podemos observar que los niños son pasivos y receptores de las instrucciones de los adultos y que el mobiliario puede reducirse a la utilización frecuente de mesas y sillas para llegar a la meta fijada.

La disposición del espacio debe crear un ambiente propicio para cierto tipo del aprendizaje. El que se fomenta con la organización del CDI promueve el aprendizaje receptivo y socialmente aceptable.

El programa a través de su contenido tiene mayor ascendencia en el control interno haciendo al niño dependiente pues su estima está en función de la aprobación de otros más que de la convicción propia.

Un programa con orientación cognoscitiva requiere el procurar el desarrollo de la autonomía a través de todas las actividades independientemente del área que se estimule, las condiciones de la autonomía serían los contenidos básicos del área socio-afectiva.

El programa analizado no tiene la capacidad estructural para promover la autonomía porque:

- La autonomía se desarrolla a través de relaciones de cooperación no coactivas en base al respeto mutuo entre iguales. En el CDI la relación entre adultos y niños es jerárquica. Y entre niños es limitada.
- Por esta última razón, el poder del adulto se debe reducir al mínimo para que el niño aprenda a regularse por sí mismo. En el CDI el poder del maestro es absoluto.
- El niño debe tener la posibilidad de escoger y decidir para construir su propio sistema moral de convicciones. En el CDI este sistema moral es impuesto.
- El maestro debe utilizar "sanciones por reciprocidad" para regular el comportamiento de los niños que tengan una relación "lógica" o "natural" (Kamii y Devries, 1985, pag.34), con el acto que cometieron. En el CDI los actos considerados reprobables son sancionados unilateralmente por el maestro.

En el caso del contenido del área cognitiva, podemos observar claramente la utilización de las pruebas piagetianas para producir las conductas representativas o las conductas representativas de las etapas de desarrollo como actividades que promueven las nociones.

Ya en otras ocasiones dentro de este trabajo se ha expuesto porque no es adecuado realizar esta operación, sin embargo para tener la idea más concreta, se puede observar que las nociones presentadas en el programa como metas para alcanzarlas, las confunden con los procesos para su adquisición y convierten la conservación como un proceso más a alcanzar.

Por ejemplo en las nociones a desarrollar para alcanzar la noción "matemáticas" se requiere:

- 7.1.- *Distinción de semejanzas y diferencias*
- 7.2.- *Relaciones entre pares de elementos*
- 7.3.- *Clasificaciones de acuerdo a diferentes criterios*
- 7.4.- *Sucesiones*
- 7.5.- *Seriaciones de mayor a menor y de menor a mayor*
- 7.6.- *Integración de un todo*
- 7.7.- *Conservación de cantidad*
- 7.8.- *Correspondencias de "uno a uno", entre los elementos de un conjunto equivalentes y no equivalentes." (Programa pedagógico, pag.42)*

Las conductas que se realizan para llegar a la noción, por sí mismas no le reportan nada al alumno por lo que se recomienda, psicogenéticamente tener en cuenta que:

- a) *El grado en que la prueba contribuye al desarrollo de las capacidades que se requieren en la vida.*
- b) *En que medida obtiene un feed-back claro a lo largo de la prueba." (pag.88)*

Para el niño preescolar, organizar un contenido para enseñarle temas específicos es inútil porque las nociones las adquiere del ejercicio no observable de coordinar las relaciones de las características de los objetos, en otras palabras los niños hacen su propia organización del contenido tratando de darle un sentido a las cosas en su mundo, la organización del adulto es una imposición arbitraria e ilógica a su forma de pensar y decir.

DISPOSICION DEL ESPACIO FISICO

La forma de ubicar en el salón de clases los muebles y materiales en el CDI denotan la tendencia de los maestros ha promover las conductas necesarias para atender una instrucción tradicional, es decir, de esta conceptualización podemos observar que los niños son pasivos y receptores de las instrucciones de los adultos y que el mobiliario puede reducirse a la utilización frecuente de mesas y sillas para llegar a la meta fijada.

La disposición del espacio debe crear un ambiente propicio para cierto tipo del aprendizaje. El que se fomenta con la organización del CDI promueve el aprendizaje receptivo y socialmente aceptable.

Si la estructura de la secuencia instructiva hubiese atendido a la orientación cognitiva, el ambiente requerido debería propiciar que el niño pueda elegir y actuar por su cuenta sin que devenga en la anarquía.

La orientación cognitiva delimita su espacio "...en áreas de trabajo bien definidas y los materiales de cada área están ordenados en forma lógica y claramente etiquetados, lo que permite a los niños actuar independientemente y con el mayor control posible sobre el ambiente del salón." (Hohmann, Banet y Weikart, 1990 pag.57).

La planeación de las actividades por el docente en el programa utilizado determina que los materiales sean proporcionados a los niños. La organización del espacio en el salón de clases del CDI determina con una sola área en donde se realizan en todas las actividades del día.

La diferencia estriba en que el salón de clases y la escuela son un ambiente de aprendizaje por sí mismos por lo que, los teóricos de la psicogénesis sugieren que este sea abordado por el alumno y la actividad del maestro es precisamente arreglar los espacios para que esta situación sea factible. En el arreglo observado en el CDI de los materiales, que se usa en la mayoría de los centros escolares de este tipo, se propicia la estimulación de las áreas del conocimiento a través la observación y manipulación de materiales elaborados y proporcionados por el maestro.

A juzgar por los hechos y las investigaciones al respecto, la primera opción es más rica en experiencias para el niño y le permite adquirir en un espacio ordenado con respecto a sus intereses, poder de decisión sobre sus acciones.

EXPERIENCIA EN EL CDI

La disposición del espacio físico en el CDI está sujeta a las normas administrativas y a las condiciones de higiene que determina el área médica. Por ejemplo que el salón de clases debe tener un orden convencional, (cada cosa en su lugar), totalmente limpio y en buen estado físico, durante todo el día .

Estas normas imposibilitan la tarea del maestro en el caso en el que quisiera proporcionarle mayor oportunidad a los niños de desplazarse y utilizar los materiales con mayor libertad.

Sin embargo todos los engranes embonan perfectamente en el modelo pedagógico que deben seguir los maestros y los alumnos. Así que, la imposibilidad de los alumnos para acercarse por sí mismos al material, les desarrolla la habituación de comportarse pasivamente, lo cual le permite al maestro asumir su comportamiento de transmisor de información.

El concepto de orden y disciplina esta representado en la estaticidad de los objetos y la inamovilidad de los alumnos. La continua observación de estas pautas conductuales por parte de los maestros significa obtener un estatus moralmente reconocido entre ellos y una distinción o estímulo por parte de la administración, por lo tanto los docentes lo llevan a cabo sin ningún cuestionamiento.

ORGANIZACION DE ACTIVIDADES

La organización de actividades en un CDI se realiza en dos formas: a través de la rutina de trabajo y de la planeación de actividades pedagógicas. Ambas bajo la responsabilidad de dos entidades diferentes, las autoridades administrativas, en el primer caso, y los maestros en el segundo.

La rutina de trabajo es un conjunto de divisiones en el tiempo en función de las necesidades administrativas de la estancia. Por ejemplo: el tiempo de alimentación, el tiempo de actividades pedagógicas, el tiempo de recreo, el tiempo de actividades musicales, el tiempo de espera, etc... son periodos secuenciados pero desarticulados entre sí.

La efectividad del cumplimiento en estos periodos está en relación a la oportunidad con la que se cambia de actividad en el horario establecido exclusivamente.

Todos los niños deben hacerlo rápido para que la siguiente actividad pueda realizarse en el tiempo estipulado. Aún cuando, intuitivamente, los maestros piensan que estas actividades estimulan su desarrollo intelectual y deberían ser parte de la estrategia pedagógica, la observación y la supervisión de las acciones de los niños está encaminada a que se realicen con habilidad y rapidez más que con lógica y eficiencia y mucho menos reflexión.

Las actividades organizadas de esta manera promueven el control externo de los niños más que su autonomía. Los maestros trabajan más porque realizan muchas actividades sustituyendo al alumno. Lo cual resulta muy conveniente

para dar respuesta a la secuencia instructiva, porque el control y distribución de las acciones la tiene el adulto. Los pasos están perfectamente delineados de manera que cada sujeto sabe que hacer y como actuar y hay poco espacio para la creatividad o la espontaneidad.

Sin embargo, y reiterando la idea cognitiva de la educación esta organización de las actividades "rellena" espacios pero minimiza la actividad estructurante del sujeto. Un programa con orientación cognoscitiva pretendería que: La rutina de trabajo esté organizada bajo el supuesto que todas las actividades que el niño realice dentro de la escuela son situaciones de aprendizaje que se deben aprovechar para que el niño elabore su conocimiento.

En esta medida las actividades de rutina serán atractivas, por el hecho de haber sido creación del mismo niño en donde el maestro "... ayude a los niños a aprender de qué materiales disponen,..." (Hohmann y cols. 1990 pag.95). Y porque: "Una rutina consistente es un marco de referencia. Libera en igual forma a niños y adultos de la preocupación, o de tener que decidir que vendrá después, y les permite usar su energía creativa en las tareas que tiene a la mano." (Hohmann y cols. 1990, pag.89) proporcionándoles un ambiente agradable y flexible.

Otra característica más de la rutina es que, la organización de las actividades diarias deben ser consecutivas porque "El niño vive una experiencia de manera integral y no como si fuera únicamente social, afectiva o intelectual." (Barocio, 1989, pag.31) y discontinua.

La High Scope Foundation (Barocio, 1989) habla de seis principios que deben sustentar la rutina diaria:

- 1.- La rutina diaria está diseñada para dar constancia. Una rutina constante da dirección a los niños, les ayuda a desarrollar controles internos y les da seguridad.
- 2.- El establecer una rutina diaria se basa en la necesidad que tiene el niño de trabajar activamente y de tomar decisiones.
- 3.- La rutina provee un marco de referencia dentro del cual los niños se responsabilizan de crear materiales y actividades para su propio aprendizaje.
- 4.- La rutina diaria permite una variedad de interacciones entre niños y adultos. Hay tiempo para que el niño trabaje solo o con otros niños, individualmente con el adulto, en pequeños grupos y con el grupo.
- 5.- La rutina diaria permite que los niños trabajen en ambientes diferentes durante el día: el salón de clase, el patio de recreo, el salón de cantos y juegos, etc...
- 6.- La rutina diaria ayuda al maestro a tener un ambiente ordenado en el cual enseñar y así poder trabajar en equipo con otros maestros." (High Scope, 1982, p.15 citado por Barocio, 1989, pgs.32 y 33).

Los niños en el CDI tienen resuelto el problema de la incertidumbre pero su potencial creativo es extremadamente limitado por lo adultos.

EXPERIENCIA EN EL CDI

La forma tradicional de organizar el CDI, excluye la planeación por parte de los niños.

Circunscribe las actividades pedagógicas a un horario específico lo cual indica que en las demás etapas de la rutina no se consideran de esta índole.

Los niños pasan muchas horas inactivos "mentalmente" y automatizados por hábitos irreflexivos, aunque parece que hacen cosas éstas son "aburridas" para todos y sin ningún valor intelectual.

La rutina de trabajo empleada es excesivamente rígida por lo que la movilidad de alumnos y maestros es extremadamente limitada y deja poco espacio para la improvisación y en consecuencia la creatividad para desarrollar nuevas formas de trabajo para desempeñar las actividades al ritmo y evolución de los niños.

EL PAPEL DEL MAESTRO Y DEL ALUMNO

Atendiendo a la clasificación de Welkart sobre diseños curriculares, el programa responde a la categorización denominada Instrucción Programada en donde se encuentra: "... el educador dominando al niño poniendo énfasis en el pensamiento convergente... y proporcionan al maestro instrucciones explícitas de cómo comportarse en la secuencia de aprendizaje..." (pags.1-4).

El maestro del CDI asume el rol de "iniciador" del aprendizaje porque "...*planifica lecciones, organiza proyectos y desarrolla actividades; decide lo que se hará o tiene influencia directa en ello; presenta materiales, programas e ideas; guía la acción y dirige los esfuerzos de los niños...sigue una posición teórica específica,...siguiendo procedimientos específicos prescritos para él...*" (pag.1). El maestro por lo regular se dirige a lograr objetivos específicos o destrezas como la lecto-escritura, el lenguaje o las matemáticas.

El niño usuario de este programa es atento y receptivo; escucha al educador; cumple con lo requerido; responde en la mayoría de los casos verbalmente a lo pedido; se mueve poco en el salón de clases; espera y atiende; es decir trabaja dentro de un marco de comportamiento aceptable y progresando hacia una meta específica. (Vweikart, 1989 pag.2).

En este sentido el programa prácticamente lleva de la mano al maestro en la ejecución de su tarea, su papel está delimitado por la secuencia instruccional y solo tiene que colocarle el objeto al niño para que este aprenda.

EXPERIENCIAS EN EL CDI

En la primera parte del programa se encuentran los lineamientos generales que le proporcionan orientaciones mínimas al maestro, pero este los excluye y asume el rol asignado implícitamente como iniciador del aprendizaje.

Los niños asumen un rol pasivo y sus manifestaciones se presentan de la siguiente manera:

- Los niños son totalmente dependientes de las decisiones de sus maestros.
- Cuando quieren manifestar inconformidad, rechazo hacia la tarea o aburrimiento lo hacen realizando sus actividades con poca precisión, torpeza, desgano, soledad o simplemente negándose a realizarlo.
- Los niños que concluyen muy rápido se les asignan actividades improvisadas para entretenerlos, como dibujar, recortar, "leer" un cuento, etc... En el caso contrario, se les permite terminar su trabajo separándolos del grupo.
- Los niños "atrasados" se angustian y terminan realizando su trabajo apresuradamente y sin atención. Lo que podría parecer el respeto por el ritmo de trabajo de cada niño en realidad se trata de un sistema de control grupal.
- El atraso es interpretado por los maestros como falta de madurez o falta de atención por parte de los padres de familia. Lo que se recomienda, tanto por el equipo docente como por el técnico, en todos los casos es que se realice un programa remedial en el que el niño es sometido a ejercicios similares hasta que se automatiza la conducta.
- Cuando los alumnos desafían el control ejercido tratando de satisfacer su curiosidad en cosas que les llaman mejor la atención, se ejerce un control severo en ellos frustrando su intento en lugar de aprovecharse como herramienta de investigación.
- En pocos casos, el niño puede extrapolar, cambiar o emplear el conocimiento en situaciones de nivel de abstracción más complejo puesto que no se tienen los elementos para codificar la situación globalmente y abstraer la solución o tener estrategias para investigar la forma de solventar la situación.
- Los niños se disciplinan a las instrucciones del maestro mientras terminan de ejecutarlas y les interesa. En ese momento pierden estabilidad e intentan tomar decisiones por sí mismos hasta que reciben nuevas órdenes.
- Si el educador es laxo la disciplina se relaja y es muy difícil retomar el control del grupo. Los niños colectivamente pueden llegar a controlar su propia dinámica grupal, por lo regular destructiva porque no saben como comportarse cooperativamente.
- La organización de las actividades propicia que el maestro promueva la motivación externa por medio de reforzadores para que eviten la respuesta esperada por el maestro, esta es poco apreciada porque es efímera y de aplicación indiscriminada por lo que el alumno no percibe cual es el motivo real para obtenerlo y se conforma con realizar rápido su trabajo sacrificando la calidad del mismo.
- El esfuerzo infantil está encaminado a descubrir la manera de recibir más satisfactorios que en realizar bien su trabajo.
- Son niños convencionalmente muy correctos en su comportamiento social pero difícilmente son creativos o toman la iniciativa.
- Los niños se apegan más a las asistentes educativas porque se portan con menor rigidez que las maestras. Estas actúan bajo términos autoritarios aunque tratan de matizarlos con actitudes maternas en el sentido protector de la palabra. De igual manera se comportan con el resto del personal del centro.

En conclusión el papel que desempeñan los niños del CDI está apegado a una línea teórica de tipo conductual que se revela en incongruencia con la línea propuesta inicialmente en el programa.

Weikart (1989) explica que un programa que centra sus explicaciones en los procesos de cognición o pensamiento, responde a un modelo denominado de "marco abierto" en donde: el aprendizaje se produce a través de la experiencia directa y la acción del niño; desarrolla su capacidad para reconocer la relación de sus acciones; incluye las instrucciones para el arreglo del salón materiales y estructuración de materiales; se basa en la teoría del desarrollo. Por lo tanto el papel que se requiere de los maestros de de un maestro y un alumno que inician su aprendizaje.

Este modelo provee de algunas ventajas como: el educador trabaja con una posición teórica específica pero el programa lo crea él y es único en el grupo; se facilita el control de calidad por lo que puede ser fácilmente evaluado; el proceso de aprendizaje lo gradúa el mismo niño de acuerdo a sus intereses y necesidades; pueden usarse con cualquier grupo de niños no importando su nivel socio-económico o étnico o lingüístico y se presentan el mínimo de problemas disciplinarios. (Weikart 1989)

SUPERVISION Y EVALUACION

Una de las situaciones peculiares que ocurren en el CDI es la indisoluble unidad entre los procesos de evaluación y supervisión que carecen de parámetros sistemáticos y bien definidos para medirlos.

Los procesos se contemplan como actividades de la exclusiva competencia de las autoridades con respecto a los maestros y demás personal y de los maestros con respecto a sus alumnos. Por lo tanto las autoridades han definido los procedimientos de evaluación que los maestros deben llevar a cabo y los de supervisión que aplicaran y las que los maestros deberán contemplar de sus alumnos.

Este tipo de supervisión y evaluación se pueden considerar categóricamente lineal y jerárquica desde el momento que asume una continuidad factual y lineamientos impuestos.

También podríamos considerar que los procesos son externos por que se realizan a través de una labor de verificación sobre documentos y metas logradas que pueden constatarse.

Los aspectos académicos a supervisar y evaluar están totalmente diferenciados y cada uno tiene un referente concreto que facilita su localización. Excluyen la observación de los efectos de la relación entre aspectos.

El cumplimiento de los aspectos a verificar y evaluar se mide en términos de todo o nada, apareció o no apareció, se logró o no se logró, se hizo o no se hizo; pero son inexistentes los parámetros para indicar los índices de eficiencia y eficacia con que se desarrolló el trabajo. Esta misma apreciación se puede observar en los procesos empleados por los maestros con los niños.

La supervisión y evaluación trata de contemplar los efectos empíricos de la enseñanza suponiendo que cuantos más objetivos específicos logre más habrá aprendido.

En este sentido las evaluaciones que realizan los maestros (APENDICE No. 1.J) son suficientes puesto que reportan el censo numérico de quienes emitieron la conducta y quienes no, sin importar los niveles de comprensión, pero en otro sentido los reportes están afectados por ciertos factores que invalidan los resultados.

Los factores que afectan este tipo de evaluaciones y que subjetivizan completamente los resultados alterando su validez son, por ejemplo; la observación de las actividades la cual utilizan para tener una idea preconcebida del desempeño académico de los niños, las referencias de las maestras anteriores, la opinión del equipo técnico; inclusive la fisonomía y la conducta del alumno y la relación con los padres de familia. Esta imagen que el maestro se forma del niño influye en el comportamiento evaluatorio de maestro y se refleja dentro de la dinámica de la clase.

Sobre este último aspecto, las respuestas correctas de los niños obtienen retroalimentación inmediata con el reforzamiento que otorga el maestro de manera que se ha observado (Labinowicks,1989) que:

- La actitud del maestro influye para que el niño emita la respuesta correcta o no; algunas veces el maestro emite indicios con gestos o actitudes que invitan al alumno a adivinar las respuestas correctas.

- La cantidad de reforzadores son promotores de una evaluación indiscriminada porque no está en relación al significado que el niño le da al logro sino estos se otorgan dependiendo de la importancia que el maestro le da a la respuesta correcta.

Es decir lo que para el alumno puede ser importante o le costó mucho trabajo (lo cual significaría mayor número de reforzadores); para el maestro no parece significativo por lo que excluye el reforzador, o en el caso contrario otorga demasiados reforzadores.

Si el programa hubiera seguido los rumbos de la metodología cognitiva la supervisión es un proceso que coteja relaciones entre los procedimientos empleados y es un proceso independiente al de evaluación aún cuando le sirve de apoyo. El proceso de supervisión en esta metodología está utilizado en varios niveles de manera que cada miembro es un supervisor de su propia actividad.

Esto permite que, en un programa con orientación cognitiva la evaluación sea interna, nada está pre-Indicado porque la evaluación del aprendizaje está en relación directa a "...la retroalimentación que se recibe de los materiales y de la lógica consistencia de las construcciones internas de los niños." (Labinowicks, 1989 pag.154 y 267). Por lo tanto los avances los va manifestando el propio niño sin la intervención del maestro.

Al maestro le va ofreciendo indicios de su actividad mental con respecto al objeto y los logros que va alcanzando al transformarlo, físicamente manipulándolo y mentalmente asimilando y acomodando sus características en el doble juego de la interacción.

El maestro explora el pensamiento infantil detectando las estrategias que su alumno va "*inventando*" para acercarse al objeto y reporta los logros en términos cualitativos puesto que "*En una óptica piagetiana lo que importa no es el número de respuestas acertadas que el niño haya aprendido, sino en que medida las construcciones anteriores (aunque fueran "erróneas") capacitan al niño para construir los conocimientos futuros, cuando tenga 10, 15 y más años.*" (Kamii y Devries, 1985 pag.115). El maestro lo que en realidad va evaluando es el proceso que sigue el niño para convertirse en persona autónoma.

En un programa cognitivo los procesos de supervisión y evaluación son internos y los controla cada miembro en relación a su trabajo.

EXPERIENCIA EN EL CDI

Las evaluaciones que se realizan en el CDI sobre los logros de los niños están fuertemente salpicadas por los factores que invalidan los procesos. Los maestros son muy evidentes cuando se les observa realizar sus evaluaciones al emitir juicios subjetivos y registrarlos en sus planes.

En el CDI los procesos de supervisión y evaluación son procedimientos administrativos que los maestros realizan para cumplir una responsabilidad burocrática, fastidiosa e inútil, de acuerdo a sus opiniones y que en ningún momento representa el valioso aporte de retroalimentar los avances pedagógicos de las actividades didácticas.

La supervisión en la estancia se convierte por lo regular, en una "herramienta persecutoria" cuya función se reduce a reportar por escrito a quien no hace la actividad que está programada en la rutina. Los reportes, en muchos de los casos son instrumentos para agravar rencillas personales.

CAPACITACION PARA LA APLICACION

El maestro recibe la capacitación para aplicar el programa por dos medios de orientación: Las indicaciones de la Directora de la escuela y la supervisora de zona (que son muy generales) y las sesiones de capacitación (descritas en el Cap.I). En cualquiera de los casos son interpretaciones posteriores a la capacitación inicial impartida por los especialistas y dada a conocer a través de multiplicadores a nivel central.

Las sesiones de capacitación tuvieron frutos muy pobres y poco útiles a los maestros puesto que las expectativas de éstos en cuanto al curso estaban encaminadas a resolver problemas prácticos dentro del aula y a elevar a eficiencia en el aprendizaje y el control del grupo.

Después de suspenderse este tipo de capacitación y tener la necesidad de hacerlo por sí mismos los esfuerzos reportados en el análisis de las lecturas eran mucho mayores que los frutos obtenidos debido a que la comprensión sobre los conceptos teóricos que se estudiaban eran casi nulos.

Los objetivos de la capacitación estaban mal organizados y mal seleccionados por lo que las sesiones se convirtieron en exposiciones de expertos en temas complementarios e interesantes para la actividad general de los maestros, lo cual no puede considerarse una capacitación en forma.

Los maestros requieren de acuerdo al tipo de problemas que se les presentan en clase conocer los procesos epistemológicos del conocimiento. Estos son los que darán la pauta para estructurar una estrategia pedagógica más coherente con su realidad y la temática central de un curso de capacitación con metas pedagógicas que den respuesta al problema central del maestro sobre como ejercer su docencia.

El programa pedagógico por sí mismo y para su aplicación no requiere realmente de ninguna capacitación. Los objetivos pedagógicos, tomando en cuenta que es lo único que aplican los maestros, son tan cortos y precisos que cualquier persona puede llevarlos a cabo puesto que solamente tiene que replicar las actividades sugeridas. Sin embargo, esta situación no es agradable para el maestro, la capacitación la conceptualiza como un proceso indispensable pero reconoce la poca funcionalidad de la capacitación obtenida.

Considerando estos factores, podríamos concluir que para que la capacitación de los maestros fuera fructífera se debería resolver la divergencia metodológica entre el marco teórico y la secuencia de aprendizaje, se organizarla definiendo las metas en función del aprendizaje de los niños con implicaciones educativas más coherentes y factibles de operación y que los cursos tuvieran un secuencia gradual que le permitiera al maestro mejorar su habilidad en la practica pedagogica.

EXPERIENCIA EN EL CDI

La inquietud del personal por capacitarse es resultado de su angustia por solucionar problemas de disciplina y control grupal, al no encontrar respuesta la única causa motivante para asistir era separarse un tiempo de su labores cotidianas.

Cuando la capacitación pasó a ser responsabilidad de la escuela se realizaron trabajos para rescatar esta idea de hacer más funcional la capacitación y encontrar respuestas sobre el progreso de los niños, la mejor manera de abordar el aprendizaje, técnicas nuevas y factibles de ponerse en práctica, soluciones y formas de aproximación los niños de bajo rendimiento y poca disciplina, etc...

Se pensó en que la mejor manera de abordarlo era realizando lecturas y discutiéndolas en seminarios para empezar a mejorar la formación docente del personal, sin embargo, y a consecuencia de la diversidad de niveles y del bajo nivel de todos, las sesiones fueron frustrantes y poco fructíferas porque no se entendía lo que se estaba analizando y poco a poco fueron abandonados los intentos por autocapacitarse.

En la actualidad no existe el proceso de capacitación como tal, solamente se le dan indicaciones a los maestros sobre la manera de aplicar el programa en caso de que se observe alguna actividad que a juicio de las autoridades de la escuela están llevadas a cabo irregularmente.

PARTICIPACION DE LOS PADRES DE FAMILIA

La forma de organizar y solicitar la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos demanda de los padres unicamente atención asistencial hacia los niños, ya que supone que su formación física, socio-afectiva e intelectual es exclusividad de la escuela. Bajo esta concepción la educación en casa es importante pero no decisiva para la labor educativa en la escuela, el carácter continuo de la educación se concibe por separado en cada uno de los casos.

La estructuración del Manual gira alrededor de las necesidades culturales de los padres de familia sobre contenidos que les permitan entender mejor la vida académica de la escuela y el desarrollo psicológico del niño. A pesar de que el mismo manual especifica el derecho de los padres de elegir la educación de sus hijos, toda la organización curricular se le impone y el acepta sin objeción porque es un servicio que su institución le otorga.

Sin embargo la actitud general de los padres es de aceptación dado que sus expectativas y las del maestro, con respecto al aprendizaje de sus hijos concuerdan con los resultados que propicia la secuencia instructiva aplicada. Es decir, la metodología del programa fomenta la actitud de la personas adultas para hacer dependientes eternos a los niños, reproductores de contenidos memorísticos y "espectaculares", de niños obediente y socialmente aceptados, etc.. Esto le permite a las personas mayores objetivizar rápidamente "logros" de los menores que les llena de satisfacción.

El Manual de Orientación a Padres pretende hacer su labor de orientación a través de la capacitación de los padres en contenidos específicos, pero, y paradójicamente, al igual que sus hijos en el programa, excluye las implicaciones pedagógicas de la teoría con respecto al papel de los padres de familia.

Por otro lado, y en atención a el marco teórico, Barocio (1989), define la importancia concluyente de la participación de los padres de familia en cualquier programa de educación preescolar que pretenda tener éxito y reseña las cuatro experiencias clave que la High Scope propone a los maestros para los padres de familia como instrumentos para estimular y apoyar la vinculación entre la escuela y el hogar:

1.- Descubrir que los padres son maestros.

2.- Contribuir a la aplicación del programa

3.- Programar y participar en las reuniones entre padres y maestros.

4.- Adquirir conocimientos acerca del desarrollo del niño y del currículum con orientación cognoscitiva.”(pag.42)

Esta redefinición del papel que el padre de familia ha venido desempeñando en la escuela tradicional le extraña de la actitud contemplativa el proceso educativo formal que sus hijos han obtenido y le otorga el mismo nivel magisterial que los maestros al reconocer que la casa donde viven y la interacción de sus ocupantes es también un contexto educativo.

En la escuela tradicional la participación de los padres es sumamente limitada, esta se reduce a un intercambio de información de los adultos de como ha sido el comportamiento de los niños en el salón de clase y su papel ante los niños con respecto a la escuela ha sido de sancionadores. Sin embargo los padres de familia apoyan este sistema porque les reporta beneficios colaterales como el no tener que responsabilizarse o entender los progresos de sus hijos en materia de aprendizaje, dotan a sus hijos de destrezas ampliamente reconocidas socialmente porque les dá oportunidad de competir con otros adultos.

Los métodos innovadores en la escuela son poco aceptados como cualquier resistencia al cambio porque es poco entendido, a veces ni los maestros lo comprenden, y no hay quien explique las bondades de ellos, de manera que los padres de familia los contemplan con recelo y sienten que sus hijos se retrasan en su avance poedagógico. (Labinowicks, 1989).

Los padres tiene derecho de participar en la programación pedagógica y *“tienen derecho a ser, si no educados, por lo menos informados, aún mejor, instruidos, acerca de la mejor educación que sus niños podrían recibir.”* (Labinowicks, 1989 pag.269) para que comprendan la teoría subyacente y puedan elegir para sus hijos el método que promueva el desarrollo adecuado del niño.

En este caso, el manual reconoce este derecho pero le informa sobre conceptos psicológicos demasiado teóricos y poco funcionales para llevarlos a cabo en casa.

En un curriculum con orientación cognoscitiva, se sugiere procurar la participación de los padres venciendo obstáculos como: el rechazo a la metodología explicándoles su papel con actividades concretas; respetando y alentando su participación; haciendo visitas domiciliarias; evaluando conjuntamente las actividades que se realizaron en conjunto; enseñándoles la forma de trabajo en la rutina diaria y sus beneficios; ayudándoles a saber más sobre el desarrollo del niño.

EXPERIENCIA EN EL CDI

La mayoría de los padres de familia en el CDI son responsables y realizan las actividades que se les piden. Asisten regularmente a las entrevistas y se interesan por conocer mas acerca de sus hijos.

Existe un problema cuya causa radica en la forma en se conceptualiza la relación que deben tener porque esta resulta ser en términos de comunicar información mas que de formar a los padres de familia en la filosofía de la escuela.

Los padres procuran cooperar con la escuela, les gusta hacerlo y se sienten orgullosos de participar en las actividades de los niños sin embargo la escuela canaliza estos sentimientos hacia la solución de problemas como la asistencia y puntualidad constante, la adecuada higiene con la que deben presentarse a clases, las cuotas voluntarias para el mantenimiento de la escuela y otras situaciones de esta índole.

Otras razones mas por las que el padre de familia coopera son las sanciones a las que se hace acreedor por infringir el reglamento de la escuela que van desde una amonestación por escrito hasta la suspensión del servicio para el niño.

En general la actitud de los padres es de agrado ante la organización del CDI y en cierta forma podemos pensar que esta obedece mas que a la convicción y conciencia de estos a la conveniencia de contar con el servicio ya que pocos son los padres que cuestionan o estan dispuestos a profundizar en la búsqueda de mejores formas de educación para sus hijos.

CAPITULO IV

CONCLUSIONES

Después de analizar la estructura del programa en comparación con las implicaciones educativas de la teoría cognoscitiva que los especialistas expresan son el sustento de su metodología se concluye lo siguiente:

SOBRE LAS BASES TEORICAS QUE SUSTENTAN EL PROGRAMA EN RELACION A LA ESTRUCTURA DEL CURRÍCULUM.

En el programa se encuentra propuesta una fundamentación teórica basada en la perspectiva cognoscitiva pero únicamente se describe en ella las características evolutivas y psicológicas del desarrollo infantil poniendo énfasis en las manifestaciones del pensamiento en los diversos estadios por los que tiene que pasar perdiendo de vista, de acuerdo a los últimos avances en las investigaciones sobre el desarrollo psicogenético las implicaciones pedagógicas derivadas de la teoría.

Este programa se puede definir dentro de los catalogados como tradicionales, en los que las nociones piagetianas se enseñan como si fueran contenidos y no procesos mentales. El aprendizaje está conceptualizado como el resultado de acumular hechos específicos y manifestarlos conductualmente haciendo énfasis en la estimulación sensorial.

Debido a la forma en que están planteados los conceptos teóricos la transposición didáctica no se logra hacia el maestro por lo que la fundamentación no se toma en cuenta como directriz del trabajo docente ni se considera de utilidad práctica para resolver los problemas de los maestros con el aprendizaje de los alumnos.

DE LA ESTRUCTURA INTERNA: OBJETIVOS Y CONTENIDO.

Los objetivos confeccionados para este programa están desvinculados de la línea teórica planteada en la fundamentación porque aunque utilizan las características de las etapas de desarrollo para determinar las conductas renuncian a tomar en cuenta la actividad estructurante del sujeto sobre el objeto, por ejemplo: los niños obtienen el aprendizaje acumulando información aislada y nunca se enfrentan a la tarea compleja de descubrir, establecer y entender el sistema de relaciones que implica el estudio de un fenómeno.

Es decir en contraposición con el marco teórico, el diseño metodológico utilizado para su aplicación implica que la adquisición del conocimiento es el resultado de la impresión sensorial obtenida de los estímulos que se le presentan y por la acumulación de experiencias de este tipo.

La estructura escogida para los objetivos del programa responde a la aproximación conductual mal diseñada porque se aplican sus principios inadecuada y parcialmente.

Para estar en congruencia con la fundamentación teórica los objetivos deberían haberse planteado tomando en cuenta la actividad estructurante del sujeto sobre el objeto y la posición constructivista relativista de Piaget porque ésta tiene en cuenta la construcción del conocimiento por la interacción entre la experiencia sensorial y el razonamiento, indisolubles entre sí.

Así mismo, el contenido del programa está planteado como unidades temáticas cuyos repertorios son las nociones de las etapas de desarrollo piagetianas en donde: la conservación, la seriación, la clasificación, etc... son temas a desarrollar que se enseñan a los niños fragmentados, introduciendo de esta manera las "tareas Piagetianas" como situaciones didácticas, ignorando la actividad estructurante de los niños.

La organización programática carece en todos sentidos de un adecuado manejo de los constructos teóricos que norman el acercamiento cognoscitivo por lo que aún cuando tiene muchas características que lo ubican en este contexto, se puede considerar que utilizan erróneamente las condiciones de aplicación de la teoría, a los niños solo se les permite tener impresiones pasajeras en las que poco importan las relaciones entre objetos, personas y objetos, etc.... ,

El contenido está organizado a partir de la lógica del adulto excluyendo la del niño lo cual propicia que:

1.- Se considere contenido únicamente los temas que abarcan los objetivos pedagógicos. Las actividades pedagógicas son los caminos por los cuales se van alcanzar las metas y las demás actividades se conceptualizan como entidades diferenciadas de las consideradas pedagógicas o como contenidos de aprendizaje.

2.- El contenido está segmentado y representado en pequeños actos sin filiación entre sí en contra de la forma de percibir las cosas por los niños compleja y totalmente.

3.- La forma de organizar el contenido propicia el sedentarismo en los niños, su dependencia de los adultos y carencia de creatividad.

Otra alternativa en la organización del contenido es una aproximación cognocitivamente el contenido es la vida diaria porque esta permite tener un panorama general de lo que se quiere hacer y de lo que es posible hacer por parte de los niños. Le dota de un sistema lógico de actuación a las acciones infantiles donde puede procesar, operar con la información, de experimentar con los resultados. Por lo tanto, se puede observar que el esquema utilizado para estructurar los contenidos es completamente divergente al requerido por la fundamentación teórica del programa.

DE LOS FACTORES EXTERNOS QUE COMPONENE EL CURRÍCULUM

El mobiliario, los materiales didácticos y las personas ocupan un lugar en el espacio del CDI obedece a la organización que tradicionalmente se dispone para que los niños estén controlados externamente de manera que pongan atención y asuman un papel socialmente correcto y aceptado.

Esta disposición favorece que los niños sean pasivos y reciban las intrucciones pedagógicas que deben reproducir. La mayoría de estos sistemas utilizan las mesas y sillas como organización básica que matiene las relaciones unilaterales entre maestros y alumnos.

Una disposición del espacio innovador, cuando menos el orientado a la cognición, debe permitir el desplazamiento de los niños prioritariamente y facilitar el acceso a los materiales puesto que la manipulación de los objetos es el primer paso de la construcción del conocimiento y el incentivo para la interacción intema del sujeto.

En un CDI la organización de las actividades está bajo la responsabilidad de las autoridades y las maestras, se divide la rutina en horarios que deben ser cumplidos por los maestros y los niños. Sus de conducta están claramente definidas. La rutina propicia que los maestros desarrollen controles externos y los niños dependen de ellos.

Las actividades se realizan en un solo espacio regularmente durante el día. El orden y la disciplina son los conceptos más importantes y convencionales que los maestros tratan de desarrollar propiciando la Inmovilidad de los alumnos y su limitada interacción con los matelales.

En este sentido los niños resultan ser poco creativos, comprenden muy poco el sentido de responsabilidad y está limitado para interactuar con sus compañeros. En esta organización no participa la comunidad infantil, es decisión de los adultos las actividades que se deben llevar a cabo.

En contraposición con esta forma orgnizativa, la propuesta cognitiva plantea la posibilidad necesaria de la participación activa y directa de maestras y alumnos en la planeación y organización de las actividades. Si bien la rutina de trabajo es fija puesto que esto le dá consistencia y formalidad a la elección de los niños, la libertad de elección y desición está siempre patente y estimula la creatividad, los hábitos reflexivos, la motivación intrínseca y la autorresponsabilidad.

El niño por su parte es pasivo, debe asumir una conducta socialmente aceptable, debe responder las respuestas correctas, es dependiente de las intrucciones del adulto y manifiesta poco sus posibilidades de creatividad o reflexión.

En el caso de un programa con enfoque cognitivo, la planeación de las actividades es producto del acuerdo entre maestro y alumno sobre lo que prevee éste último realizar en su mañana de trabajo; el maestro es propiciador de los dispositivos de iniciación para la investigación y manipulación de los objetos; explora el pensamiento infantil y fomenta la interacción social, propicia un ambiente agradable y de respeto donde surjan el intercambio de ideas y la retroalimentación entre los niños.

Los niños por su parte deben ser totalmente activos, creativos para proponer soluciones a los problemas; autónomos para decidir la planeación y consecusión de éstos.

El proceso de supervisión y el de evaluación son considerados de acuerdo a los lineamientos y operatividad en el CDI, indisociables y continuos porque están inmersos en una dinámica factual donde uno es causa del otro.

De acuerdo al origen empírico de la estructura programática, la supervisión y evaluación reportan los avances observados externamente, registrados con cuantificadores que expresan la idea totalitaria sobre lo que se logró y lo que no se logró.

La retroalimentación evaluativa es inmediata porque el niño se da cuenta de su error en el mismo momento de cometerlo. La conducta se controla a través de reforzadores. Los errores son considerados fracasos en lugar de intentos de solución.

El proceso de supervisión se diluye en el de evaluación perdiendo su carácter propio. Las evaluaciones que se realizan en el CDI responden a un esquema reduccionista donde el acceso a la información la controlan los responsables de aplicar el proceso, se minimiza la participación de los responsables directos y actores del mismo proceso, se pone énfasis en la definición del problema más que en la solución del mismo y centra su interés en el desarrollo del programa más que en el del alumno.

Considerando estos factores se puede decir que la supervisión dentro del CDI es; lineal y jerárquica porque asume una contigüidad faul, tiene lineamientos impuestos, verificación de acciones totalitarias y los aspectos académicos a supervisar y evaluar están totalmente diferenciados y con un referente concreto para facilitar su localización.

Cognitivamente una supervisión y evaluación es intrínseca a los sentimientos del niño, porque nada está preindicado, la retroalimentación se recibe de los materiales que producen la actividad estructurante y de la lógica consistencia de las construcciones internas que los niños van realizando y que les va motivando.

El proceso de capacitación para la aplicación del programa impartido inicialmente tenían sus objetivos encaminados a otorgar información general, lo cual convirtió al proceso en un programa para impartir conferencias minimizando sus alcances formativos y desvirtuando los objetivos de carácter integrador a metas puramente informativas.

La expectativa de los maestros sobre el proceso de capacitación también era reducida y distorsionada, en las sesiones esperaban encontrar respuesta sobre los problemas específicos de disciplina y bajo rendimiento que observaban en el comportamiento de sus alumnos. La dinámica que se establecía entre la incongruencia de los objetivos de capacitación y la divergencia de estos con respecto a las soluciones esperadas por los maestros, ocasionó actitudes de frustración y la inexistencia de las condiciones de formación de los docentes hacia la filosofía educativa en general.

La expectativa de los maestros sobre el proceso de capacitación también era reducida y distorsionada, en las sesiones esperaban encontrar respuesta sobre los problemas específicos de disciplina y bajo rendimiento que observaban en el comportamiento de sus alumnos. La dinámica que se establecía entre la incongruencia de los objetivos de capacitación y la divergencia de éstos con respecto a las soluciones esperadas por los maestros, ocasionó actitudes de frustración y la inexistencia de las condiciones de formación de los docentes hacia la filosofía educativa en general.

En la autocapacitación los niveles académico-profesionales de los maestros limitó la comprensión y desarrollo del programa planeado, el análisis de bibliografía no fue suficiente ni adecuado para intentar la formación profesional. Otra limitante fue, nuevamente la consideración de los maestros de encontrar en la capacitación respuesta a sus inquietudes de tipo laboral y solución a sus problemas dentro del aula.

La capacitación nunca fue conceptualizada desde el punto de vista formativo y fue programada con todas la limitantes y reducciones que permitían únicamente cumplir con el requisito administrativo de proveer cierta asesoría a los maestros (disfrazada de capacitación) y de ocupar el presupuesto destinado.

Por otro lado el programa, por la forma de estar estructurado, solo necesita de supervisión y asesoría para su aplicación ya que facilita que el maestro lo aplique sin dificultad y en relación a su sentido común más que a una filosofía subyacente a la estrategia pedagógica

La participación de los padres en el CDI esta limitada a identificar unicamente como necesaria su atención asistencial.

A los padres de familia se les orienta sobre los problemas y el desarrollo infantil en conferencias teóricas. Para este concepto de capacitación no se requiere que los padres conozcan las implicaciones educativas de la organización familiar.

Los padres de familia se desenvuelven como multiplicadores de las actividades pedagógicas en casa para reforzar el sistema de aprendizaje de la escuela.

Educen a sus hijos de manera convencional y tradicional. Sus esfuerzos están encaminados a darles atención asistencial y dejan en manos de los maestros el trabajo "intelectual". La relación de los padres con el CDI se reduce a un intercambio de información sobre el comportamiento de sus hijos, a asistir a las sesiones de asesoría y participar en eventos sociales.

Esta forma de relacionarse es muy satisfactoria para ambas partes porque demanda escaso compromiso y poco tiempo de atención hacia los niños. La educación en casa tiene importancia teórica para los maestros y los mismos padres de familia porque aunque admiten la trascendencia de la participación familiar en la vida cotidiana las actividades realizadas son mecánicas y obedeciendo a necesidades de organización más que de educación.

Por la situación antes expuesta el manual para padres de familia se lleva a cabo parcialmente debido a las normas administrativas de la institución a la que pertenece el CDI, que son muy restrictivas y porque los padres de familia realmente no tiene claro la amplia gama de posibilidades como educadores de sus hijos.

Este último punto hace que se apegen más a los métodos conocidos, que les otorgan mayores satisfactores externos y limita que los métodos innovadores sean aceptados con facilidad porque implicaría romper con la dinámica habitual en la que están inmersos.

CONCLUSIONES GENERALES SOBRE LA APLICACION DEL PROGRAMA

El programa oficial para preescolares en los CDI adolece de una estructura consistente y coherente por lo que su aplicación ha resultado reducida para dar respuesta a las necesidades infantiles. Los resultados de su aplicación perfilan el aprendizaje tradicional en donde la automatización de las actitudes dependientes y receptoras del alumno se llevan a grado extremo, suponiéndose de estas las características de un aprendizaje ideal.

Los efectos de la imposición de este tipo de programas masivos y estructurados bajo planeaciones estratégicas a corto plazo y sin prospectiva, invalida cualquier metodología seria y formal por lo que nos encontramos frente a un caso más de investigaciones y programas educativos hechos para responder a necesidades políticas y burocráticas mediatas.

Los maestros, los alumnos y los padres de familia están sujetos a esta dinámica circular y en la práctica podemos observar que cada vez es más patente la apatía y el conformismo para actuar y mucho menos para hacerlo con verdadera calidad.

Antiguamente los maestros y alumnos contaban con mayor libertad de trabajar libremente pero en la medida que los sistemas se sofistican tecnológicamente, se ha dejado de lado la filosofía de la participación de la comunidad educativa como constructores de la escuela y la educación y se les perfilan como maquiladores de los mismos.

Aplicar el programa implica un mínimo de esfuerzo y logra, convencionalmente, metas satisfactorias (aunque superficiales), es barato y de rápida implementación masiva. Estas son características atractivas para resolver problemas de estado más que de desarrollo infantil pero a través de estos programas los participantes en la educación son conducidos a actuar pasivamente y sin conciencia social y magisterial.

Un problema más es la baja preparación de los maestros que aunada a su falta de iniciativa obstaculiza cualquier intento de cambio, el acceso a la cultura y la actualización profesional es para ellos un problema de ascenso laboral más que de calidad en su autorrealización como profesionistas. La concepción de aprendizaje y de enseñanza que los maestros expresan en sus actividades y actitudes no concuerda con el que conceptualmente tratan de obtener.

Los intentos por lograrlo han sido esporádicos e inconsistentes por falta de elementos de análisis y de la infraestructura que les permita desenvolverse con mayor facilidad. Esto implica ciertos efectos emocionales en los maestros, les han reportado sensaciones de gran frustración, los maestros rechazan el programa pero no tiene la capacidad para discernir porque y elaborar soluciones prácticas.

El aprendizaje que los niños reciben de la aplicación del programa es la mínima posibilidad de que los niños obtengan su desarrollo, en la mayoría de las ocasiones expresan su aburrimiento y las maestras tienen que usar alternativas, regularmente disciplinarias en el sentido repressivo de la palabra para que los niños respondan a sus demandas. Esta labor es verdaderamente extenuante para niños y adultos y reporta exigüos resultados.

El personal del CDI y los alumnos gastan mayores energías en satisfacer necesidades secundarias y por alcanzar los objetivos que en obtener lo prioritario que es el desarrollo de los niños que en realidad es su objeto de estudio, es decir se preocupan más por la forma que por el fondo de su labor.

Por último he querido utilizar unos renglones para expresar el papel de la autoridad que en este caso como directora se desarrollo mi experiencia. En realidad es muy poco lo que el Director de un CDI puede hacer dentro del mismo por las ataduras normativas a las que también está sujeto, para que se pudiera lograr una innovación educativa partiendo del punto en el que estamos, se requeriría romper en principio con el reducido poder de decisión que se tiene.

Los directores como los maestros tienen la misma formación, actitud y limitantes por lo tanto su injerencia en la conformación curricular pretendería que cambiara toda la caracterización de estos personajes. Se requeriría hacer una selección exhaustiva del equipo docente y directivo desde que son estudiantes y conforman la población de la educación normal. Se requeriría contar con una planeación basada en los objetivos de la educación y del desarrollo amparada por el sistema gubernamental y a largo plazo.

El cambio para que fuera integral y benéfico tendría que salvar los obstáculos antes expuestos aunque fueran difíciles y costosos, los beneficios se logran a largo plazo pero con mayor y mejor compromiso por parte de la comunidad educativa.

El control evaluativo y la validez de los resultados proporcionarían la confianza necesaria en la toma de decisiones y el trabajo sería más eficaz y satisfactorio lo cual elevaría la calidad educativa

APENDICE No.1-A

NORMAS GENERALES QUE EL MAESTRO DEBE SEGUIR PARA REALIZAR SU PRACTICA PEDAGOGICA.

"ANTES DE INICIAR LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA:

- Conocer y difundir el documento por parte de Directoras y Supervisoras de los planteles educativos.
- Conocer, analizar e interpretar el programa por parte de la educadoras que lo apliquen.

PARA APLICAR EL PROGRAMA:

- Utilizar y optimizar los recursos humanos y materiales de que dispone el plantel.
- Interpretar la aplicación del programa a las actividades que se llevan a cabo en el plantel.
- Realizar las actividades con una positiva actitud de afecto entre los niños y educadora para cumplir con los objetivos.
- Promover en el niño la disposición hacia el aprendizaje.
- Evaluar periódicamente los alcances obtenidos.
- Realizar una evaluación final.
- Informar el resultado de las evaluaciones al personal de supervisión.

EL PROGRAMA PRETENDE AL APLICARSE

- 1) Proporcionar los elementos necesarios para determinar los niveles de madurez en el niño preescolar.
- 2) Promover el estudio y la investigación del personal encargado de aplicar el programa."
(SEP, DGEI, Programa Pedagógico, 1978, p.28-29)

Nota: En este último punto, aunque la redacción parece que indica la investigación sobre el personal del CDI, en realidad lo que quiere decir es que el personal sea el que estudie e investigue.

APENDICE 1-B

REPERTORIOS QUE SE ÉNCUENTRAN EN LAS NOCIONES Y PROCESOS POR AREAS.

AREA FISICA

PROCESOS

Palcomotricidad

- a) Percepción
- b) Esquema corporal

Ciencias de la salud

- a) Alimentación
- b) Hábitos personales

Percepción

- a).- Equilibrio
- b).- Esterognocia
- c).- Propioceptiva
- d).- Interoceptiva
- e).- Exteroceptiva

Introducción a la lecto-escritura

- a).- Coordinación fina
- b).- Coordinación gruesa
- c).- Lecto escritura

AREA

AFECTIVO-SOCIAL

PROCESOS

Expresión y control de emociones

- a) Interrelación
- b) Seguridad en sí mismo
- c) Autonomía

Lenguaje

- a) Enriquecimiento
- b) Articulación

REPERTORIOS

Velocidad, ritmo, y coordinación motriz fina.
Integración, habilidad de movimientos, coordinación motora gruesa.

Conocimiento de nutrientes alimenticios.
Funciones del cuerpo, necesidades fisiológicas
formación de hábitos higiénicos.

Coordinación ojo-mano, aprehensión y presión del lápiz, coordinación en el plano gráfico. Trazo de líneas curvas y rectas.

(se repite este proceso del desprendido de esquema corporal, no se señala la diferencia entre una y otra o las características a desarrollar).
Se realizan actividades como identificación de palabras, luego enunciados y por último letras en cuaderno. Paralelamente se realizan ejercicios visomotores.

REPERTORIOS

Descubrimiento del ambiente e interrelación con sus compañeros y medio.
Se le dan ciertas responsabilidades

Se le asignan ciertas responsabilidades

Aumento de vocabulario, conversación, expresión de ideas, conjugación de verbos, empleo de adverbios.
Pronunciación, habilidad en el manejo de articulaciones.

**AREA COGNITIVA
NOCIONES**

Matemáticas

- a) Conservación de la cantidad
- b) Correspondencias
- c) Clasificaciones

Espacio

- a) Ubicación de objetos
- b) Ubicación del cuerpo

Tiempo

- a) Velocidad
- b) Noche-Día
- c) Relación causa-efecto

Materia

- a) Estados
- b) Propiedades Físicas

Energía

- a) Calor
- b) Máquinas
- c) Trabajo

Ecología

- a) Fenómenos de la naturaleza
- b) Condiciones para la vida
- c) Seres vivos
- d) Seres no vivos

REPERTORIOS

Peso, tamaño y volumen.

Relación entre pares de elementos sucesiones, mayor-menor, menor-mayor, integración de un todo, correspondencia uno a uno entre conjuntos equivalentes y no equivalentes. Clasificaciones de diferentes criterios.

Con respecto a un objeto: arriba de; abajo de; adelante de; atrás de; cerca de; lejos de; estar entre; tamaños de los objetos.

Con respecto al cuerpo: arriba-abajo; adelante-atrás; derecha-izquierda; estar-entre.

Rápido-lento; tardar más que; tardar menos que.

Noche-día.

Relaciones causa-efecto.

Sólido, líquido y gaseoso.

Tamaño, forma, color, textura, olor, consistencia, sabor y peso.

Necesidad y consumo de energía.

Máquinas simples (rueda, palanca, plano, inclinado).

Movimiento y reposo; levantar, empujar y fraccionar objetos.

Cambios climatológicos.

Cadenas alimenticias. Diferencias, características y clasificaciones de los seres vivos.

Clasificaciones y características del reino mineral.

APENDICE 1-C

CONTENIDO DE LAS ACTIVIDADES DESGLOSADO POR AREAS Y UNIDADES.

Describiendo el **AREA FISICA** las unidades y los objetivos contienen en sus actividades pedagógicas lo siguiente:

Unidad 1 El reconocimiento de las partes y funciones de su cuerpo y el aseo de las mismas.

Unidad 2 Reforzamiento de su **Imagen corporal** y sus coordinaciones gruesas y finas. Ejercitará el movimiento de sus dedos y el equilibrio de su cuerpo. Mantendrá los hábitos higiénicos practicados.

Unidad 3 Reforzamiento de sus coordinaciones finas y gruesas y sus hábitos higiénicos. Empezará las actividades para la lecto-escritura. Ejercitará sus conceptos adquiridos de lateralidad.

Unidad 4 Ejercitaciones de las coordinaciones visomotoras, de sus relaciones espaciales y utilizará el plano gráfico de una hoja de papel por vez primera. Reforzará las partes de su cuerpo y de su higiene.

Unidad 5 Actividades que ejerciten hábitos de higiene en su hogar y comunidad. Ejercitaciones sobre su coordinación auditivo- motora y equilibrio. Reforzará el uso de la hoja de papel y de las partes de su cuerpo.

Unidad 6 Actividades para reforzar las coordinaciones visomotoras, las de equilibrio, auditivo-motoras, las coordinaciones motoras finas y su Imagen corporal.

El **AREA AFECTIVO SOCIAL** pretende desarrollar el siguiente contenido:

Unidad 1 Conocer su medio ambiente y adquirir confianza en él. Además de expresarse verbalmente para desarrollar su expresión oral.

Unidad 2 Se enfatiza la expresión oral.

Unidad 3 Se abarcan las actividades colectivas del desarrollo que impliquen normas y funciones sociales que debe comprender.

Unidad 4 Conocerá su ambiente hogareño y algunas funciones del personal de su escuela y aumentará su vocabulario en la descripción de estas y otras actividades.

Unidad 5 Continuará ejercitando su expresión verbal haciendo énfasis en la pronunciación de enunciados mejor estructurados. También se pretende que conozca las actividades propias de comunidades externas a su escuela y hogar.

Unidad 6 Se propondrán actividades que refuercen su participación colectiva tanto de hogar, como de escuela y ambientes exteriores.

Con respecto al **AREA COGNITIVA** las unidades contienen los siguientes aspectos a desarrollar :

Unidad 1 Las relaciones entre "pequeño-grande"; la diferencia entre círculo y cuadrado; su percepción auditiva; los colores primarios: azul, amarillo y rojo; las características del día y de la noche; algunos ciclos ecológicos; sabores y colores; y el tiempo presente.

Unidad 2 A través de la manipulación de objetos descubrirá formas y tamaños: Grande-pequeño, cubo, esfera, cilindro y pirámide. Identificará el día y la noche. Identificará sonidos y diferenciará rojo, amarillo y azul, áspero y liso. Interpretará la vida de animales, aplicará cuidados en plantas y animales. Diferenciará olores. Diferenciará los conceptos arriba-abajo, adelante-atrás, al lado de. Conocerá los colores secundarios verde anaranjado y violeta; presente y pasado y el peso de algunos objetos.

Unidad 3 Algunos animales y su medio ambiente. Reforzaré las relaciones "arriba-abajo", "adelante-atrás", "frente a", "cerca de", "lejos de", "a un lado de", "al otro" y "entre", los colores primarios y secundarios, sonidos de instrumentos musicales. Identificaré temperaturas, presente, pasado y futuro, día y noche, texturas áspera y lisa, sabores salado y dulce. Conocerá y cuidará vegetales.

Unidad 4 Reforzaré sus conocimientos de lateralidad; "cerca de", "lejos de", cubo, cilindro y pirámide, círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo y rombo; estados de la materia líquido y sólido, describiré sucesión de hechos, sonidos de su medio ambiente, colores primarios y secundarios. Expresará adverbios de lugar y tiempo. Reforzaré las características aprendidas del día y de la noche, los conceptos áspero-liso, duro-blando, sabores, olores. Aplicaré en su expresión verbal el presente, pasado y futuro; afirmativos, negativos e interrogativos, arriba-abajo, y describiré la vida de los animales. Describiré las funciones de los órganos de los sentidos, la rueda, la paianca, las características de los animales.

Unidad 5 Se reforzarán todos los conceptos mencionados en las unidades anteriores y además: Identificaré las partes de la planta, las características de la mañana, la tarde y la noche. Pesos de los objetos y movimientos de máquinas.

Unidad 6 En ésta unidad se refuerzan todos los conceptos anteriores profundizando en su concepción y aprendizaje.

APENDICE No. 1-D

DISPOSICION DEL ESPACIO FISICO

En el ejemplo de la estancia mencionada se dispone de un salón de seis metros cuadrados para uso de treinta y cinco niños, en edad preescolar y supuestamente aptos para llevar a cabo el programa analizado.

Cada niño cuenta con una silla; una mesa trapezoidal que debe compartir con un compañero; un mueble con entrepaños donde puede acomodar su caja de zapatos y en donde coloca sus pertenencias personales.

Allí mismo guardan el material que se ocupa día con día o en una bodega fuera del salón de clases, que también funciona como taller de material didáctico.

En las paredes de cada salón, incluyendo el de música, se tiene espejos de un metro y medio por tres y dos pizarrones, de corcho y convencional, disponibles.

El único material que los niños tienen a su alcance es el que contiene su caja de zapatos: pinturas de palo, plumones, acuarelas, sacapuntas y lo que puedan coleccionar extraído del medio externo; también tienen a la mano su cepillo de dientes y vaso que identifican con una marca que ellos han escogido, todo lo demás lo proporciona la maestra en base a las actividades programadas para ese día.

Los niños utilizan la mayor parte del tiempo las mesas y sillas por lo que el espacio en el salón de clases regularmente lo ocupa el mobiliario, las áreas de espacios abiertos sirven para llevar a cabo los recreos y algunas actividades pedagógicas programadas esporádicamente.

Se cuenta con una arenero y juegos comunales en el área verde que están a su disposición sujetándose al horario del recreo; así mismo tiene baños comunitarios que pueden usarlos durante el día exceptuando antes de los alimentos en que deberán esperar su turno para llevar a cabo sus hábitos higiénicos.

APENDICE 1-E

EJEMPLIFICACION DE UNA UNIDAD DE TRABAJO CONTENIDA EN EL PROGRAMA.

UNIDAD 6

OBJETIVOS PARTICULARES:

- 1.6 Iniciaré el aprendizaje de la lecto escritura.
Cooperará en campañas de conservación de la salud de la escuela, el hogar y la comunidad. (AREA FISICA)
- 2.6 Analizará y practicará reglas en juegos y actividades dentro de la escuela y la comunidad. (AREA AFECTIVA SOCIAL)
- 3.6 Participará en la conservación del mundo que le rodea.
Utilizará los elementos de su medio ambiente en forma creativa.(AREA COGNITIVA)

OBJETIVOS ESPECIFICOS

ACTIVIDADES SUGERIDAS

Realizará prácticas de higiene en la comunidad
(AREA FISICA)

Propondrá actividades al grupo al equipo de trabajo al que pertenece
(AREA AFECTIVO-SOCIAL)

Establecerá relaciones entre objetos atendiendo a su forma, tamaño y color.
(AREA COGNITIVA).

- Practica actividades que contribuyan a la higiene y conservación de la comunidad (aseo de calles, campañas de higiene, cuidado de parques y jardines, campañas de mejoras comunitarias).
- Participa en forma activa, dirige actividades por grupo o por equipo.
- Interviene con iniciativa, sugiere actividades a sus compañeros.
- Realiza actividades en las que compare el tamaño de los objetos entre sí.
- Agrupa objetos por forma y color.
- Agrupa objetos atendiendo a forma, color y tamaño.

NOTA:

Debido a que ningún objetivo tiene a que área pertenece se le dió la denominación arbitrariamente de acuerdo a el criterio de las maestras y la dirección de la escuela.

APENDICE 1-F

ESQUEMA DE OBJETIVOS GENERALES Y PARTE DE LOS PARTICULARES QUE SE MANEJAN EN EL PROGRAMA.

MODELO 4: PROGRAMA DE INVESTIGACION SOBRE EDUCACION PREESCOLAR A APLICAR EN DOS AÑOS.

Al finalizar el programa de dos años, se espera que el niño de 4 a 5 años 11 meses, desarrolle sus capacidades físicas, afectivo-sociales y cognitivas, utilizando el equipo biológico de que está dotado, conociendo, interpretando y adaptándose al mundo que le rodea.

OBJETIVOS GENERALES

FISICO

Desarrollará su cuerpo.

Aplicará los principios básicos para conservar la salud.

Establecerá coordinaciones ojo-cerebro-mano al trazar líneas rectas y curvas con precisión.

FISICO 1.1

Integrará y ejercitará las partes de su cuerpo, así como le aplicará los cuidados higiénicos para asegurar su acción.

FISICO 1.2

Afinará sus coordinaciones motoras gruesas y finas y discriminará propiedades de los objetos por medio de su percepción.

APECTIVO - SOCIAL

Adquirirá confianza y autonomía que le permitan relacionarse con su medio ambiente.

OBJETIVOS PARTICULARES UNIDAD 1

APECTIVO - SOCIAL 2.1

Establecerá interacción con personas, objetos y otros elementos que le rodean.

OBJETIVOS PARTICULARES UNIDAD 2

APECTIVO-SOCIAL 2.2

Establecerá comunicación con las personas que le rodean.

COGNOSCITIVO

Conocerá, interpretará y transformará el mundo que le rodea, aplicando nociones de: espacio, tiempo, energía y materia.

COGNOSCITIVO 3.1

Integrará el conocimiento de sí mismo y ubicará su cuerpo en el espacio, identificará algunos aspectos del mundo que le rodea en función de las propiedades físicas de la materia.

COGNOSCITIVO 3.2

Establecerá la diferencia entre seres vivos y no vivos por sus características.

APENDICE 1-G

EJEMPLO DEL PLAN DE TRABAJO SEMANAL ELABORADO POR LAS MAESTRAS DE GRUPO OBJETIVOS

- | | | |
|---|---|--|
| <p>- Diferenciará algunos objetos de caras planas y curvas.</p> <p>- Ejercitará los músculos de los ojos ejecutando con destreza actividades oculo-motoras.</p> <p>- Mostrará interés por relacionarse con las personas que lo rodean.</p> <p>- Perfeccionará el equilibrio ejecutando con destreza movimientos desplazándose en el espacio.</p> | <p>LUNES</p> <ul style="list-style-type: none">* Tocarán los objetos que se le den.* Mencionarán su forma* Escucharán a la educadora la explicación de las formas, para que después mencionen lo que entendieron.* Cambiarán una mezcla a otro recipiente* Abrirán los ojos cuando oigan el sonido de tambor, cerrarán estos cuando oigan el silbato.* Seguirán a la muñeca aventada por las maestras.* Platificarán en equipo* Comentarán en grupo lo platicado* Jugarán a las sillas* Caminarán en las sillas, con posición derecha siguiendo el camino.* Caminarán de puntitas de un lado a otro según se le indique. | <p>MARTES</p> <ul style="list-style-type: none">* Mirarán los objetos que se muestren* Tocarán estos objetos* Mencionarán su forma* Dibujarán en una hoja los planos y otros las curvas.* Seguirán con la vista los movimientos del objeto colgado.* Convivirán con los de matemática C1* Comentarán lo que hicieron en el otro grupo.* Les cantarán una canción a los niños.* Gatearán sobre la línea al oír el sonido del silbato.* Jugarán con los que haciendo lo que se le indique. |
| <p>MIERCOLES</p> <ul style="list-style-type: none">* Realizarán un gusano con alambre y papel.* Realizarán una pelota plana.* Mencionarán los objetos hechos y su forma de estos.* Verán las láminas de los animales rápido.* Mencionarán los que vieron.* Mencionarán el color de los animales vistos.* Entrarán al arenero y convivirán entre ellos realizando un castillo en grupo.* Pasarán debajo de las sillas siguiendo el camino de estas.* Saltarán las cajas siguiendo el camino.* Caminarán con la pelota entre los pies de un lugar a otro. | <p>JUEVES</p> <ul style="list-style-type: none">* Mirarán todos los objetos que están en el piso* Acomodarán todos los objetos curvos de otros.* Mencionarán la forma de cada uno de éstos.* Seguirán los movimientos de la pelota aventada por la educadora.* Seguirán con la vista el camino marcando con fichas.* Convivirán con los de preescolar II.* Cantarán juntos los dos grupos.* Pasarán la pelota de un lado a otro siguiendo la hilera formada.* Jalarán la cuerda unas de un lado y otros de otro.* Realizarán 10 sentadillas. | <p>VIERNES</p> <ul style="list-style-type: none">* Realizarán un dibujo de la forma que se le indique del objeto* Buscarán los objetos curvos en el salón los agrupan según su forma.* Aventarán un globo siguiéndolo con sus ojos, lo repetirán sucesivamente.* Caminarán con un libro en la cabeza atrás de la maestra.* Brincarán sobre la línea del círculo marcado.* Subirán los pies en la pared manteniendo el equilibrio. |

APENDICE No.1-H

ORGANIZACION DE LAS ACTIVIDADES

Según las disposiciones oficiales, los grupos de preescolares deben contar con una educadora y una asistente educativa por cada 35 niños (el número disminuye en los demás niveles); la primera planea, dirige y es responsable del grupo y sus actividades; la segunda debe apoyar todas las actividades que la maestra le encomienda y conservar en correcto estado la limpieza tanto de los muebles como de los niños en su arreglo personal.

El plan de trabajo, es la primera tarea para organizar la labor pedagógica, se realizan semanalmente, entregándose para revisión el jueves de cada semana, estos planes deben contener los cuatro objetivos específicos con sus actividades y la solicitud de material requerido, así como las evaluaciones diarias, que se llevarán a cabo la siguiente semana. (VER EL PLAN DE TRABAJO EN ESTE MISMO APENDICE)

La asistente deberá estar enterada con antelación del plan de trabajo para tener preparados con los materiales necesarios. Dependiendo de las características de la maestra del grupo la asistente estará más o menos involucrada en el trabajo pedagógico y en muchos casos en la actividad propia del alumno.

El niño al llegar a su salón cada mañana realiza la siguiente rutina :

7:30 a 8:10 hrs.

LLEGADA AL CDI

Los niños realizan juegos preparados por la maestra para esperar al resto de sus compañeros.

Platican sobre las actividades realizadas en su casa en el día anterior; se saludan; se preparan para el desayuno lavándose las manos; arreglan las mesas y sillas de trabajo.

8:10 a 8:45 hrs.

PREPARACIÓN PARA EL DESAYUNO

Se lavan las manos los niños que faltan de hacerlo; algunos niños preparan las mesas; se trasladan al comedor.

8:45 a 9:30 hrs.

DESAYUNO

Mientras los niños desayunan las maestras y asistentes vigilan el correcto uso de los cubiertos; la ingestión de alimentos; la distribución adecuada de la comida bajo la supervisión de la dietista.

9:30 a 10:00 hrs.

ACTIVIDADES DE ASEO

Las maestras trasladan a los niños a las tarjas para que se laven las manos y los dientes bajo la supervisión del médico, la enfermera y la odontóloga.

10:00 a 12:00 hrs.

ACTIVIDADES PEDAGOGICAS

En este horario las maestras empiezan a desarrollar los objetivos específicos planeados para el día e imparten sus instrucciones para que los niños realicen las actividades planeadas para ellos. La maestra organiza a sus alumnos sentados en las mesas y sillas de manera que puedan estar atentos para oír sus instrucciones. Posteriormente reparte el material que la asistente preparó con anticipación. Los niños, por equipos, siguen sus indicaciones. Cada equipo realiza actividades con diferente grado de dificultad. Dentro de este horario se reserva media hora exclusiva para tomar la clase de música y a veces el equipo técnico imparte una charla a los niños sobre los hábitos de higiene y alimenticios.

En algunas ocasiones se retiran las sillas y mesas y los niños trabajan en el suelo.

12:00 a 12:30 hrs.

RECREO

Las maestras vigilan el recreo mientras los niños hacen uso libremente de los juegos de jardín. Diez minutos antes de terminar el tiempo las asistentes con un grupo de niños preparan la mesa para la comida.

12:00 a 12:45 hrs.

PREPARACIÓN PARA LA COMIDA

El personal prepara a los niños lavándose las manos para la comida. Se repite el mismo ritual que en el desayuno.

12:45 a 13:30 hrs.

COMIDA

Se realizan las mismas actividades que en el desayuno.

13:30 a 14:30 hrs.

PREPARACIÓN PARA LA SALIDA

A partir de esta hora los niños se encuentran bajo la tutela de las asistentes educativas exclusivamente que imparten instrucciones para que los niños se laven los dientes y manos y se arreglan para esperar la llegada de los padres. Su arreglo consiste en peinarse, acomodar su sweater que es la única prenda que deben cuidar y preparar su mochila.

14:30 a 15:30 hrs.

JUEGOS DE ESPERA

Realizan juegos que ellos escogieron como rincones, juegos de mesa, o en su defecto dormir una siesta para pasar el tiempo restante de espera a la llegada de los padres de familia.

La distribución de la rutina es inamovible, pueden ser modificados algunos tiempos pero siempre y cuando no sea constantemente.

A partir de la unidad seis, aproximadamente en el segundo semestre del ciclo escolar se pone en marcha otro programa paralelo denominado "EPLE" o ejercicios previos a la lecto-escritura y se adhieren a las actividades pedagógicas sin alterar su organización.

Existen otra serie de actividades que se llevan a cabo al margen del programa como son los eventos cívico-sociales, están planeados en un proyecto anual de trabajo que es estructurado al principio del año escolar por el equipo técnico (psicóloga, pedagoga, médico, odontóloga, enfermera y trabajadora social) y las maestras.

Este proyecto debe tener los objetivos que persigue, las actividades a realizar, los responsables de los eventos y el material necesario y se llevan a cabo fuera de los horarios y días laborables con excepción de las actividades cívicas (saludo a la bandera y fechas a conmemorar) que se insertan en el horario de las actividades pedagógicas.

Los técnicos también participan en una serie de actividades pedagógicas, regularmente pláticas o funciones de títeres o alguna actividad espontánea que tiene como finalidad reforzar los hábitos de higiene y alimenticios. Esta participación casi siempre llama mucho la atención de los niños, pues es esporádica y muy espectacular. Estas acciones sirven para reforzar los hábitos higiénicos y alimenticios. Se llevan a cabo dentro del horario de las actividades pedagógicas.

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

APENDICE 1-I

EJEMPLO DE LAS ACTIVIDADES PROGRAMADAS PARA LA VIDA DIARIA.

ACTIVIDADES DE LA VIDA DIARIA	OBJETIVOS ESPECIFICOS	EVALUACION
1.- Recepción de niños		L NL
2.- Saludo	Empezar las labores del día con un ambiente agradable, se irá formando hábitos de puntualidad.	
3.- Desayuno	Enseñarles a usar los cubiertos adecuadamente.	
4.- Prácticas de aseo	Saber abrocharse su ropa y zapatos	
5.- Actividades pedagógicas	Obtener nuevos conocimientos al manipular, probar lo que puede hacer con diferentes materiales que emplearán en las actividades.	
6.- Recreo	Convivir con todos los niños.	
7.- Comida	Enseñarles ha usar los cubiertos y a comer sin mancharse.	
8.- Siesta	No duermen los niños	
9.- Conversación	Expresar libremente sus ideas positivas o negativas.	
10.- Despedida	Enseñarles a despedirse de sus maestras y compañeros al salir.	

NOTA:

Los objetivos específicos son impermanentes por lo que se cambian conforme al plan de trabajo. Las letras L y NL significan logrado y no logrado.

APENDICE 1-J

EVALUACION

LUNES

Se logró reconocer los objetos por su sonido, mencionaron todos su estado de ánimo en ese momento.

MARTES

Se logró un mejor equilibrio en su cuerpo algunos lo perdían pero después lo obtenían. Obtuvieron muy rápido el nombre de los objetos por su ruido.

MIERCOLES

Se logró ejercitar los músculos de la vista con algunos ejercicios.

JUEVES

Lograrán reconocer los sonidos de los objetos y decir el nombre de este . Al mismo tiempo se logró un mejor ejercicio en su cuerpo.

VIERNES

Por motivo de la ceremonia no se logró realizar las actividades de los objetivos, lograrón un mejor equilibrio en su cuerpo.

BIBLIOGRAFIA

- ATHEY, J. I.; RUBADEU, D. O.; (1970)
"Educational Implications of Piaget Theory"
Edit. Cameron Publishing College, pags. 1-139.
- BAROCIO, Q. R.; (1986);
"La capacitación del maestro en el curriculum con orientación cognoscitiva: estudio de un caso"
Tesis para maestría, Análisis experimental de la Conducta. México, UNAM, Facultad de Psicología.
- BAROCIO, R.; R. ESPRIU; B. GARCIA; (1988)
Curriculum con Orientación Cognoscitiva.- Reporte de Investigación.- Primera Fase 1983-1986.
México, D. F., UNAM-SEP.
- BREDEKAMP, S.; (1988)
Developmentally appropriate practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through age 8.
Washington, D. C., Edit. NAEYC.
- CHURCHILL, E. M.; (1988)
"Los descubrimientos de Piaget y el maestro"
Ecuador, Edit. Paidós.
- CLANET, C., LATERRASSE, C., VERGNAUD, G.; (1984)
"Dossier Wallon-Piaget".
Barcelona, España, Edit. Gedisa.
- COLL, C. (COMPILADOR); (1986)
"Psicología Genética y aprendizajes escolares"
México, D. F., Edit. Siglo XXI.
- DAY, B.; K. DRAKE.; (1986)
"Developmentally and Experimental Programs: The Key to Quality Education and Care of Young Children. Educational Leadership."
México, D.F. Cise
- DIEZ, MARTINEZ D. E.; (1980)
"Inteligencia y Desarrollo del niño ideas de Jean Piaget"
Biología, Vol. 10 No. 1, pags. 22-27.
- DROZ, R.; RAHMY, M.; (1984)
"Cómo leer a Piaget"
México, D.F., Edit. Fondo de cultura económica.
- DUCKWORTH, E. R.; (1987)
"Cómo tener ideas maravillosas: y otros ensayos sobre como enseñar y aprender",
Madrid, España, Edit. Aprendizaje Visor.
- ELKIND, D.; (1986)
"Formal Education and Early Childhood Education: Essential Difference"
Documento Interno, México, D.F.; Facultad de Psicología.
- ELKIND, D.; (1980)
"Helping Parents Make Healthy Educational Choices for the Children Educational Leadership."
CISE.
- FERREIRO, E.; (1985)
"Psicogénesis y educación"
Depto de Investigaciones educativas. Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN, México, D.F. (Documento Interno)
- FURTH, H. G.; ; H. WACHS; (1978);
"La teoría de Piaget en la práctica"
Buenos Aires, Argentina, Edit. Kapeluz.
- HECHINGER, F.; (1986)
"Better Start. New Choices for Early Learning"
Cap. 3 pags. 41-56, New York, Edit. Walker and Company.
- HIGH/SCOPE EDUC. RESEARCH FOUNDATION
"Esquema de clasificación para modelos curriculares"
(Documento interno de trabajo, "Relationship of curriculum, teaching learning in preeschool education.")
- HOHMANN, M.; B. BANET ; D. WEIKART; (1990)
"Niños pequeños en acción"
México, D.F., Edit. Trillas.
- KAMII C.; R. DEVRIES ; (1985)
"La teoría de Piaget y la educación Preescolar"
Madrid, España, Edit. Aprendizaje Visor.
- KAMII, C., R. DEVRIES ; (1983)
"El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget"
España, Edit. Siglo XXI de España Editores, S. A..
- LABINOWICKS, ED. (1989);
"Introducción a Piaget. Pensamiento · Aprendizaje · Enseñanza."
Edit. Addison-Wesley Iberoamericana, Fondo Educativo Interamericano.
- PRONIN, D.; (1989)
"Kindergarten: Current Circumstance Affecting Curriculum Teachers"
College Record Vol. 90, Numbers, Columbia University, pag. 392-403

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA; E. FERREIRO, A. TEBEROZKY, ; (1979)

"El proceso de la adquisición de la lecto-escritura "
México, D.F., Suplemento Cultural de la DGEI.
(Documento Interno).

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA; (1985)

"Manual del Director de un Centro de Desarrollo Infantil".

Subsecretaría de Planeación Educativa, Subsecretaría de educ. Elemental, DGEP, Proyecto Estratégico No.5.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA; (1975)

"Manual de organización de un CDI."

México, D. F., Edit. Talleres Gráficos de la Nación.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA; (1984)

"SEPTENA"

Boletín Bimestral Informativo de la DGEI depto. de capacitación.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA; (1978)

"Programa pedagógico para el niño de 4 a 6 años que asiste a los centros de desarrollo infantil"

México, D.F., Edit., Talleres Gráficos de la Nación.

STEVENS, JR.; E. KING; (1987)

"Administración de Programas de Educación Temprana y Preescolar".

México, D. F., Edit. Trillas.

WALLON, H.; (1985)

"La Vida Mental"

Barcelona, España, Edit. Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.

WEIKART, D.;

"Organizational scheme for preschool curriculum models "

Ypsilanti, Mich., High Scope Educational Research Foundation. (Documento Interno).