

92
Zej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

OBSERVACION-EVALUACION EN EL
CURRICULUM CON ORIENTACION COGNOSCITIVA:
PROPUESTA DE CAPACITACION

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

EUGENIA JASO NACIF

DIRECTOR DE TESINA

MTRO. ROBERTO BAROCIO QUIJANO

MEXICO D. F.,

1994

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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.

Dedico este trabajo, producto de mi desarrollo profesional y personal, con mucho cariño a Marcela y Flavio , que por su tan especial forma de ser Padres, motivaron siempre en mí el gusto por la escuela y responsabilidad en el trabajo.

Ahora, en la culminación de esta etapa que fue posible gracias a su apoyo, quiero expresarles mi agradecimiento.

A mi hermana Lucelena, por su gran profesionalismo y sensibilidad en la educación de los niños.

A Rubén, quién siempre ha generado en mí el deseo de superación y cuyo apoyo y comprensión hizo posible el desarrollo de este trabajo

A mis hermanos Gerardo y Flavio por todo lo que me brindaron en mi adolescencia y mi niñez.

A mis sobrinos Jimena y Flavio Andrés, cuyo desarrollo ha sido parte importante de mi aprendizaje.

**A los niños de la generación 89 - 92 del
Centro de Creatividad en la Educación,
con quienes viví la importancia de la
observación-evaluación.**

**Agradezco en forma muy especial a Ana
María, por su constante apoyo para seguir
adelante y cuya práctica profesional
contribuyó al contenido de este trabajo.**

**A mi amiga Marthita Mancilla + por su
gran apoyo en mi desarrollo personal como
docente en el COC y como un modelo a
seguir en la supervisión de grupos.**

**A la Mtra. Rosa Ma. Espriu por la
oportunidad que me brindó al trabajar en el
COC y por los conocimientos generales que de
ella aprendí.**

**A Mtro. Roberto Barocio por su
apoyo y dirección en la realización de
este trabajo.**

A Ruth y Claudia Vernon por su apoyo.

Este trabajo esta orientado a aquellas personas dedicadas a la capacitación, coordinación, supervisión y docencia.

INDICE

Introducción	1
CAPITULO I	
<i>EI CURRICULUM CON ORIENTACION COGNOSCITIVA</i>	
Antecedentes	4
La teoría de Piaget: sustento teórico del COC	8
Plan de estudios del COC	14
- Características filosóficas	15
- Características estructurales	23
- Estrategias de Enseñanza	27
- Planeación de la Enseñanza	29
CAPITULO II	
<i>OBSERVACION-EVALUACION</i>	
Importancia de la Observación-Evaluación en la aplicación del COC	33
Cómo se lleva a cabo la Observación-Evaluación en el COC	37
Problemática de la Observación-Evaluación en el COC	46
CAPITULO III	
<i>PROPUESTA</i>	
Acercamiento a la Capacitación del maestro	60
Programa de "Crecimiento Personal del Docente"	65
CONCLUSIONES	82
REFERENCIAS	83
APENDICES	

INTRODUCCION

Después de varios años de experiencia al aplicar y supervisar la aplicación del Currículum con Orientación Cognoscitiva (COC), se ha hecho cada vez más evidente la importancia del proceso *observación-evaluación* ya que juega un papel primordial en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es decir, a partir de la información que se adquiere acerca del niño, el maestro decide las actividades y estrategias que apoyarán mejor su desarrollo. Este proceso implica observar al niño durante la ejecución de las actividades y bajo el marco de referencia que proporcionan las experiencias clave derivadas de la teoría del desarrollo, mediante las cuales el maestro comprende y da significado a todo lo que el niño hace y dice, es decir, a todo lo observado. Para ello, deberá saber escuchar, tener conocimiento claro de las experiencias clave y emplear algún instrumento de registro que le permita recordar y analizar la información obtenida sobre el niño, con el fin de planear oportunidades que pongan en juego el pensamiento del niño y promuevan su desarrollo.

En las experiencias de capacitación del maestro que aplica el COC, se han detectado problemas tanto en el desarrollo de la habilidad para observar y evaluar, como en el empleo de estos aspectos para la planeación de la enseñanza. En general el proceso observar-evaluar se desarrolla poco y cuando se realiza, resulta con poca objetividad, creándose registros tendientes a interpretar, más que a registrar las acciones del niño. Todo ello trae como consecuencia la selección de un enfoque de planeación incongruente con las necesidades del niño. Esto es, un enfoque de planeación es apropiado cuando es congruente con las necesidades del niño obtenidas de la observación sistemática, real y objetiva.

El interés por desarrollar este trabajo, surgió de la confrontación generada en la experiencia respecto al tipo de registros de observación que el maestro hace y la utilidad e importancia que a

estos le confiere. Por tal motivo, se propone un programa de crecimiento personal mediante el cual el docente logre modificar su concepción sobre el proceso observación-evaluación, así como desarrollar habilidades y estrategias de aplicación, en el ambiente escolar. El programa que se propone es congruente con la filosofía del COC, es decir, se basa en la visión constructivista de adquisición de conocimiento derivada de la teoría de Piaget, la cual concibe al individuo como constructor de su propio conocimiento. Bajo este marco teórico, se afirma que el individuo va logrando su crecimiento mediante la reflexión, ante situaciones cuya asimilación genera en él un desequilibrio. Este crecimiento sigue un proceso evolutivo, a largo plazo, en cambio de actitudes, formas de pensar y concebir el proceso enseñanza-aprendizaje.

Se propone por tanto, un "Programa de Crecimiento Personal del Docente", que integra "Actividades de Capacitación" y "Actividades de Apoyo a la Capacitación", congruentes con la aproximación de marco abierto y bajo un esquema de trabajo basado en el proceso de adquisición de conocimiento que sigue el individuo, a largo plazo..

CAPITULO I

EL CURRICULUM CON ORIENTACIÓN COGNOSCITIVA

El Curriculum con Orientación Cognoscitiva (COC) es un programa educativo para niños de 3 a 6 años de edad, estructurado por la Fundación de Investigaciones Educativas High/Scope con sede en Ypsilanti, Michigan e implementado en México en 1983-1988 por un grupo de profesores de la especialidad del desarrollo del niño de la UNAM. El COC propone una metodología de *marco abierto* que consiste en la participación compartida por parte del niño y del maestro para iniciar experiencias de aprendizaje; se centra en los procesos de pensamiento y pone énfasis en que el niño es constructor de su propio conocimiento y que dicho aprendizaje se produce a través de la experiencia directa con los objetos, personas y situaciones, es decir, el elemento central y el principal modo de aprendizaje le corresponde al *aprendizaje activo*.

Desde sus inicios, el COC ha sufrido muchos cambios debido a la participación de adultos (mujeres y hombres) de diferentes procedencias y tipos de enseñanza. A lo largo de este trayecto, se visualiza el proceso de transformación que sufre el maestro al acercarse a esta aproximación de *marco abierto*, lo cual implica cambios en él en términos de actitudes, formas de pensar, de interactuar con el niño y de concebir el proceso enseñanza-aprendizaje.

Con el fin de comprender el proceso de cambio que sufre el maestro dentro de la metodología señalada, a continuación se describen las etapas por las que atraviesa la consolidación del COC, haciendo énfasis en las características esenciales del papel del adulto en cada una de ellas.

Antecedentes

Debido al alto índice de reprobación detectado durante los últimos años de la década de los cincuenta en el estado de Michigan, se ve la necesidad de dar más servicio a niños con necesidades especiales o atraso en el desarrollo, por lo que se emprendió una rápida expansión de los servicios especiales de educación. Como consecuencia de este trabajo, David Weikart, psicólogo del distrito escolar y su equipo de trabajo detectaron el predominio de este problema en niños que provenían de un nivel socioeconómico bajo, creándose la hipótesis de que gran parte del problema provenía del deseo de adaptar a los niños a las demandas de los sistemas educativos. Como respuesta a este problema Hohmann y colaboradores, sugirieron adaptar el sistema educativo a las demandas del niño. Dichas recomendaciones no fueron bien recibidas, por lo que proponen entonces dar educación preescolar a esos niños, bajo el supuesto de que aprenderían en esta etapa las habilidades que les permitirían aprovechar mejor la educación escolar, logrando con ello disminuir los índices de reprobación (Hohmann et al, 1990).

Es así como en 1962, nació el *Ypsilanti Perry Preschool Project*, en Ypsilanti, Michigan, bajo la dirección de David Weikart. Este proyecto fue desarrollado por la Fundación de Investigaciones Educativas High/Scope y marca el inicio del Curriculum con Orientación Cognoscitiva, que se consolida a lo largo de tres etapas de desarrollo.

Primera Etapa

Se caracteriza por el deseo de crear un plan de estudios que no fuera un código de "moral y buenas costumbres". Esta idea surgió como resultado de observar escuelas, en las cuales la clase se centraba en desarrollar hábitos de disciplina y conductas correctas, a lo cual los niños se rehusaban. Por otro lado, los programas preescolares se limitaban al desarrollo del aspecto socio-emocional del niño dando poca importancia al aspecto intelectual. Aquellos que si lo abordaban se

centraban básicamente en el desarrollo de habilidades específicas, es decir, en el aprendizaje por repetición y por memorización. Muy molestos por estas alternativas y sin fundamentos sólidos, Hohmann y colaboradores (1990) eligen centrarse en el desarrollo cognoscitivo para estructurar el plan de estudios y se crea un compromiso con el equipo de trabajo en el que maestros y alumnos ayudarían a dar forma al programa, de la misma manera en que las necesidades escolares de los niños habían contribuido en la determinación de un enfoque correcto del contenido educativo.

No obstante su gran interés, dichos autores tuvieron serias dificultades para estructurar el plan de estudios debido a la carencia de literatura sobre programas escolares y a que la existente se abocaba básicamente a la dinámica de grupos y al desarrollo físico, social y emocional del niño. Por consiguiente, se vieron en la necesidad de elaborar planes diariamente como producto del trabajo cotidiano en el salón de clases y de establecer metas a largo plazo. Se hizo responsable, además a cada miembro del equipo, de seis o siete niños incluyendo visitas domiciliarias educativas, y se realizaron reuniones periódicas para analizar sus observaciones y resultados. No obstante lo anterior, comenzó a presentarse ambivalencia sobre la colaboración y las actitudes de los miembros reflejando cada uno que haría lo que le conviniera, sin planeación central alguna. Al parecer, el grupo había olvidado que las ideas básicas del currículum, habían surgido de las necesidades de los niños (Hohmann et al, 1990).

Después de algunas semanas frustrantes de trabajo en el proyecto y como producto de un incidente, en el que "un niño de cuatro años lanzó una silla por el salón en desafío y por aburrimiento", se realiza una reunión en la que se crea un plan serio en el cual se proponía a los maestros crear un programa que, permitiera al niño adquirir las habilidades intelectuales que la escuela le demandaba, a través del descubrimiento. (Barocio, Q. R., 1993). En esta etapa:

...el maestro instruye a los niños en una forma bastante relajada, pero organizada, en aquellas habilidades que estima importantes con respecto a la preparación para la escuela. El

maestro usa el 'bombardeo verbal' para rodear al niño con lenguaje y planea experiencias secuenciales en problemáticas: pre-ciencias, pre-lectura, etc., estimulando el aprendizaje gradual en cada niño. El niño recibe educación a través de la instrucción del adulto (Hohmann et al. 1990, p 13-14).

Segunda Etapa

En el desarrollo de la segunda etapa, resultan determinantes dos sucesos. En primer lugar, en el otoño de 1963, se hizo una revisión del libro de Hunt *Intelligence and Experience*, publicada en el *Contemporary Psychology*, en el que se comentó el papel que juega la educación en el desarrollo del potencial del niño. En su libro, Hunt presenta una descripción de la obra de Jean Piaget, psicólogo suizo entonces poco conocido, cuyas ideas sobre el aspecto cognoscitivo coinciden con las preocupaciones de los integrantes del Proyecto Perry. Se programó entonces un seminario para analizar la teoría piagetiana y se organizó el salón de clases y el contenido del programa en torno a las implicaciones educativas de dicha teoría. En segundo lugar, estas ideas se vieron enriquecidas un año después por la asesoría de Sara Smilansky, psicóloga israelí. El formato del día constituido por la secuencia planeación-trabajo-evaluación, y el método general de interacción entre el maestro y el niño, tuvieron su raíz en las sugerencias de Smilansky, convirtiéndose, la primera, en el principio rector de la rutina diaria que el programa propone (Hohmann et al, 1990).

Entre 1964 y 1969, la teoría piagetiana generó cambios importantes en el plan de estudios, al enfocarse en las potencialidades del niño desde la perspectiva de los niveles de desarrollo, desechando por completo las actividades pre-académicas. En esta segunda etapa:

...el maestro acepta la idea de que los niños se encuentran en diferentes etapas de desarrollo, y trata de enseñar a cada niño las habilidades que típicamente su etapa, a fin de que puedan

avanzar a la siguiente. Aún cuando se emplea la terminología piagetiana y se organiza la clase en torno a metas de desarrollo, el maestro todavía instruye primordialmente mediante preguntas de las cuales ya conoce la respuesta; prueba constantemente a los niños con sus preguntas. El niño tiene más libertad de interactuar que antes, pero no se le concede el tiempo o la libertad para tomar realmente la iniciativa o, de manera más adecuada, para compartir la iniciativa en el proceso de aprendizaje (Hohmann et al., 1990, p. 14).

Tercera Etapa

Se inicia en 1972, después de una década de trabajo en la que el equipo adquiere un conocimiento práctico riquísimo. Es entonces cuando el Currículum con Orientación Cognoscitiva se consolidó al estructurar el programa con base en las experiencias clave, es decir, con base en habilidades derivadas de la teoría del desarrollo (Hohmann et al, 1990).

En la etapa anterior, el adulto se abocaba a enseñar las habilidades piagetianas básicas, mientras en esta última es determinante el rol que adquiere el niño de ser él el constructor de su propio conocimiento mediante su experiencia directa, es decir, al contar con las experiencias clave:

...el maestro dejó de hacer preguntas cuya respuesta ya conocía de antemano y empezó a generar oportunidades para que...los niños hablaran acerca de lo que hacían, pensaban o intentaban...el objetivo era explorar las dimensiones del pensamiento del niño...ajustar el pensamiento del desarrollo a las finalidades del niño...ayudarlo a usar el ambiente preescolar y hogareño para sus propias actividades y metas... (Hohmann et al, 1984, p.13, Cit. en Barocio, R. 1993).

En esta tercera etapa se constituye la estructura de *marco abierto*: niño y adulto comparten la responsabilidad de iniciar experiencias de aprendizaje al concebir al niño como constructor de su propio conocimiento a través de los encuentros activos con la realidad de acuerdo a sus procesos de pensamiento.

Dos décadas después la Fundación de Investigación Educativa High/Scope, continúa realizando estudios que han enriquecido al COC. Como consecuencia de estos trabajos, en la actualidad, el elemento central del programa lo conforma el aprendizaje activo a diferencia de los primeros años de investigación en los que la importancia central le correspondía a las experiencias clave.

En México, durante los años comprendidos entre 1983 y 1988, un grupo de profesores de la UNAM de la especialidad del Desarrollo del Niño, implementó el Curriculum con Orientación Cognoscitiva en una escuela de educación preescolar oficial "Anton S. Makarenko", cuya meta fue adaptar el COC, a ambientes educativos mexicanos. Los resultados fueron exitosos ya que como producto del trabajo de capacitación continuo dentro del salón de clase, logró implementarse casi en su totalidad.

En el cuadro 1.1 se resume el desarrollo del plan de estudios del Curriculum con Orientación Cognoscitiva en el que se enfatizan las características esenciales del papel del adulto en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La teoría de Piaget: sustento teórico del COC

La meta última del trabajo de la fundación High/Scope era crear la estructura para una educación válida en términos de desarrollo. Debido a que los mayores logros en la consolidación del Curriculum con Orientación Cognoscitiva se dieron gracias a las aportaciones de la teoría del

Cuadro 1.1 Proceso de cambio del maestro durante el proceso de innovación del COC

ETAPAS	ENFOQUE	ESTRATEGIA	RESULTADOS	CAMBIO EN EL MAESTRO
Etapa 1	Se centra en el desarrollo del niño	<ul style="list-style-type: none"> * Planeación diaria * Definir metas a largo plazo * Visitas domiciliarias * Revisión periódica de observaciones y resultados de todo lo anterior 	<ul style="list-style-type: none"> * Creación de un programa menos rígido, que permitiera al niño adquirir habilidades intelectuales 	<ul style="list-style-type: none"> * Instrucción relajada y organizada de habilidades importantes * Bombardeo verbal * Planeación de experiencias secuenciales. <p style="text-align: center;">El niño recibe educación a través de la instrucción del adulto</p>
Etapa 2	Se analiza la teoría de Jean Piaget	<ul style="list-style-type: none"> * Organizar salón de clases según la teoría piagetiana * Énfasis en potencialidades del niño, reemplazan actividades preacadémicas. 	<ul style="list-style-type: none"> * El niño tiene mayor libertad de interactuar, mas no se le concede tiempo para tomar iniciativa * La clase se organiza en torno a metas de desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> * El maestro instruye mediante preguntas de las que ya conoce la respuesta * Enseña habilidades del desarrollo * Acepta que los niños se encuentran en diferentes etapas del desarrollo
Etapa 3	Retoma de la teoría de Piaget: 1) Diferencias cualitativas entre pensamiento del niño y del adulto 2) Visión constructivista: niño considerado como individuo activo	<ul style="list-style-type: none"> * Organización del salón en torno a un conjunto de experiencias clave derivadas de la teoría del desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> * Generación de oportunidades para que los niños hablaran de lo que hacían, pensaban o intentaban. 	<ul style="list-style-type: none"> * Explora las dimensiones del pensamiento del niño * Concibe al niño como constructor de su propio conocimiento

CAMBIO XLS

desarrollo intelectual de Piaget, a continuación se describe ésta, con el fin de comprender los aspectos que sustentan al currículum.

Piaget fue un psicólogo suizo, ampliamente conocido por su teoría del desarrollo del pensamiento infantil. Biólogo, epistemólogo y psicólogo infantil, en 1920 participó en la estandarización de una prueba intelectual, donde se le asignó la tarea de registrar las respuestas correctas a ciertas preguntas. No obstante su función, a lo largo de esta actividad observó que los niños de la misma edad presentaban los mismos errores. A partir de ese momento se interesó profundamente en los procesos de pensamiento existentes detrás de esos errores. Como señala Labinowicz (1986, p.20), surgió así su interés por comprender "...cómo los niños ven al mundo y cómo organizan y reorganizan sus pensamientos acerca de lo que les rodea".

A partir de este momento, Piaget inicia una serie de estudios encaminados a encontrar la naturaleza de la inteligencia, así como su estructura y funciones.

Para aproximarse al problema de la inteligencia, Piaget eligió como el método ideal para descubrir el contenido del pensamiento infantil, el método clínico. Este método, además de ser flexible, abre la posibilidad de plantear interrogaciones constantes dirigidas a dilucidar el pensamiento. Tales interrogantes son originadas por el pensamiento latente en el niño en el momento de su interacción con objetos o individuos, de tal manera, que son las respuestas del niño (y no un plan preconcebido), las que determinan el curso de la encuesta. Como señalan Ginsburg y Oppen (1977, p.3) "el objetivo de este método consistía en adaptarse a la línea de pensamiento infantil, sin imponerle dirección", siendo la posibilidad de manipulación de los objetos el elemento principal del método clínico ya que permite interactuar con niños con pobre habilidad verbal.

Autores como Labinowicz (1986), Kamii y DeVries (1985), Ferreiro (1985) y Ginsburg y Opper (1977), entre otros, discuten las ideas fundamentales de Piaget referentes a la naturaleza del conocimiento y a los mecanismos de su desarrollo. Tales ideas se describen en los planteamientos de Kamii y DeVries quienes las explican, en función de a) la orientación epistemológica del pensamiento de Piaget, b) su perspectiva biológica y c) su constructivismo. Es decir, retoma las áreas intelectuales a partir de las cuales surge el deseo de Piaget por integrar la biología y la epistemología.

a) Orientación epistemológica del pensamiento de Piaget. Dichas autoras consideran a Piaget interaccionista-relativista ya que percibe la construcción del conocimiento como un proceso interactivo entre la experiencia sensorial y el razonamiento, indisolubles entre sí, pero con un predominio en la tendencia racionalista. De esta interacción resultan los conocimientos físico y lógico-matemático. El primero de ellos lo construye el sujeto a través de sus sentidos, y tiene su origen en el objeto, mientras el segundo es construido por el sujeto a través de su actividad, encontrándose en el sujeto. Piaget, explica particularmente el desarrollo argumentando que el conocimiento físico es producto de una abstracción simple y el conocimiento lógico-matemático de una abstracción reflexiva. Ambos constituyen el proceso por medio del cual el niño estructura su conocimiento. La abstracción simple es la abstracción de las propiedades que están en los objetos (forma, color, tamaño) o más ampliamente en la realidad externa; a través de ésta se estructura el conocimiento físico. La abstracción reflexiva en cambio requiere del conocimiento físico, es decir, el conocimiento lógico-matemático se construye a través de las relaciones que el sujeto establece entre los objetos, entre sus características propias, en donde las operaciones de clasificar, seriar, entre otras, están sólo en la mente del niño al exponerse a diversos objetos. Por tanto existe una interdependencia entre ambas abstracciones de tal manera que una no puede darse sin la otra.

Este proceso constructivo está determinado por la relación estímulo-organismo en la que "el estímulo no es tal hasta que el individuo actúa sobre él y se acomoda a él, al mismo tiempo que lo asimila a sus conocimientos anteriores, es decir se da una relación...[en la que], el estímulo es dependiente del proceso activo de asimilación y acomodación dentro del organismo" en una relación: $O \rightleftharpoons E$. A diferencia de lo anterior, los empiristas conciben los objetos como estímulos que actúan sobre el organismo en una relación $E \rightarrow O$ (Kamii y DeVries, 1985, pp 17 y 18).

En suma, la teoría de Piaget es interaccionista ya que "todo conocimiento implica siempre una parte que es provista por el objeto...y [otra] que es provista por el sujeto (Ferreiro, 1985, p. 5). Y es relativista, puesto que "...lo que el individuo 'lee' de la realidad no depende tanto del estímulo como de la estructura de conocimiento previo en que éste es asimilado" (Kamii y DeVries, 1985, p. 18), es decir, de la organización de sus esquemas de asimilación y acomodación.

b) Perspectiva biológica. Piaget señala que la inteligencia hay que definirla en términos de las formas que adoptan los niños para pensar. Como resultado de sus estudios concibe "el desarrollo de la inteligencia en función de un proceso evolutivo a través de diferentes etapas cualitativas del pensamiento. Establece que la inteligencia o conocimiento implica una adaptación biológica, porque es el rendimiento biológico del individuo lo que le permite interactuar con el medio ambiente a través de estructuras cognoscitivas (organización y adaptación) tendientes a mantener el equilibrio al coordinar las actividades mentales y su medio ambiente, desarrollando así, estructuras intelectuales cada vez más eficaces que cambian a lo largo de una serie de etapas a través de las cuales avanza el desarrollo intelectual (Ginsburg H. y Opper, S., 1977).

c) El constructivismo de Piaget señala que el conocimiento es generado mediante la acción directa del individuo con los objetos, situaciones y personas. Es a través de esa interacción que el individuo va construyendo conocimiento, al poner en juego su pensamiento actual.

Por lo tanto, el desarrollo del pensamiento del niño es producto, de la reestructuración de la realidad en su mente al interactuar con su medio ambiente, con base en la organización presente en nuestro conocimiento. Este proceso puede ser explicado mediante cuatro factores que no pueden existir aisladamente: 1) maduración, 2) experiencia con los objetos, 3) la transmisión social y 4) la equilibración, siendo la interacción entre ellos lo que influye en el desarrollo de lo que Piaget denominó procesos de abstracción (simple y reflexiva), es decir el proceso por el cual el niño estructura su conocimiento. Autores como Labinowicz (1986) y Kamii y DeVries (1985), definen estos aspectos de la siguiente manera:

- 1) Maduración. De acuerdo a su edad, el sistema nervioso central habrá alcanzado un desarrollo tal que le permitirá hacer cierto tipo de reflexiones.
- 2) Experiencia con los objetos. Es a través de la manipulación de los objetos que el niño podrá conocerlos, explorarlos y analizarlos.
- 3) Transmisión Social. Es importante ya que al interactuar con otros individuos, tenemos la oportunidad de conocer otros puntos de vista y de analizar los nuestros.
- 4) Equilibración. Proceso interno, que integra a los otros, regulando la influencia de cada uno tendiendo siempre a una adaptación creciente.

Las implicaciones pedagógicas más amplias de Piaget radican en su concepción constructivista, llevada tanto al ámbito intelectual como al moral, social y afectivo. De acuerdo con esta concepción, "los niños aprenden modificando viejas ideas en lugar de acumular porciones nuevas" (Kamii, 1981, p. 27). Es a través de experimentos, del pensamiento crítico, de la confrontación de puntos de vista y de que las actividades tengan sentido para él, que el niño obtendrá la respuesta a sus propias preguntas. En otras palabras, Piaget destaca el papel de la autonomía como el medio esencial para la construcción de aspectos tanto intelectuales como morales y afectivos. Como señala Kamii (1981, p.2) ser autónomo significa "ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico y teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito

moral como en el intelectual...significa gobernarse así mismo, y como decía Piaget, ésta debería ser la finalidad de la educación".

Si deseamos estimular el desarrollo de la autonomía, debemos reducir, tanto como sea posible, nuestro poder como adultos, intercambiar puntos de vista con los niños al tomar decisiones, hacer del respeto mutuo un rasgo esencial de nuestra interacción y animarlos a que construyan sus propios valores y conocimientos (Kamii, 1985, Cit. en Barocio, 1993).

Plan de estudios del COC

Tras la búsqueda de un programa que permitiera desarrollar una educación válida en términos de desarrollo, la Fundación de Investigaciones Educativas High/Scope, encontró en los postulados de Piaget, sustento teórico para la creación de un plan de estudios que, sin ser estrictamente piagetiano, diera importancia a la solución de problemas y a la toma de decisiones por parte de los niños y de los adultos (Barocio, Q. R., 1993).

DeVries y Kohlberg (1983) señalan que para aplicar la teoría de Piaget a la educación, hay que desarrollar prácticas que mantengan la filosofía de la misma, es decir a través de las implicaciones y no aplicaciones de la teoría genética (Cit. en Barocio, 1993).

El COC aspira a hacer realidad varias de las implicaciones pedagógicas que pueden derivarse de la teoría genética. Retoma de ella en primer término, las diferencias cualitativas entre el pensamiento del niño y el del adulto las cuales radican en las etapas o formas sucesivas de razonamiento que resultan de un proceso constructivo. Y en segundo término, al considerar al niño, como un individuo activo, (no receptor pasivo) capaz de construir su propio conocimiento, se resalta la importancia de la iniciativa del niño y del aprendizaje activo.

Bajo esta concepción, Hohmann y colaboradores señalan que una educación es válida en términos de desarrollo si "ejercita y desafía las capacidades del alumno que surgen en una determinada etapa del desarrollo, estimula y ayuda al alumno a desarrollar su patrón distintivo de intereses, talentos y metas a largo plazo y, presenta las experiencias de aprendizaje cuando el niño se encuentra evolutivamente en mejores condiciones de aprender lo que se le presenta" (1990, p. 17).

En suma, el Curriculum con Orientación Cognoscitiva se fundamenta en los planteamientos de Piaget sobre el desarrollo psicogenético del niño y las destrezas intelectuales que emergen durante la edad preescolar, es decir, se enfoca en los cambios en el pensamiento del niño de 3 a 6 años de edad. Se puntualiza que éste, sigue un proceso evolutivo en el desarrollo de sus habilidades y conocimientos, y pasa por una serie de razonamientos que construye a través de la acción directa con el medio ambiente.

El COC concibe "el proceso enseñanza-aprendizaje,...como un proceso compartido, en el que niño y maestro tienen la posibilidad de iniciar experiencias de aprendizaje activo" (Barocio, 1993, p. 24). y considera tanto el papel del niño y del maestro, como el ambiente físico, los métodos, el proceso observación-evaluación-planeación, estrategias de enseñanza y metas, desde una perspectiva diferente a las formas tradicionales. Estos elementos se presentan a continuación, organizados en cuatro rubros: características filosóficas, características estructurales, estrategias de enseñanza y planeación de la enseñanza.

a. Características filosóficas del COC: aprendizaje activo, experiencias clave, metas del programa y papel del adulto

Aprendizaje Activo. En este marco metodológico, en el que tanto maestro como niño comparten la oportunidad de iniciar actividades de aprendizaje, el elemento central es el

aprendizaje activo, es decir, aquel aprendizaje autoiniciado por el niño, aquella experiencia inmediata y directa con los objetos, la gente y los eventos, que al ir acompañada de una actividad mental, reflexiva, en la que el niño pregunte, experimente y descubra hechos y relaciones, promueve la reestructuración cognoscitiva y por lo tanto de desarrollo (Ginsburg y Oppen, 1977).

El aprendizaje activo implica la oportunidad de manipular e interactuar espontáneamente con otros niños y adultos, con el fin de cambiar información e ideas, resolver conflictos, compartir experiencias y argumentar puntos de vista, lo cual contribuye al desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño.

Una meta fundamental del COC es involucrar a los niños en experiencias de aprendizaje activo, pues como menciona Barocio (1993), el aprendizaje activo es *motor del desarrollo del conocimiento*.

Cuando los niños hacen una elección o toman decisiones, tienen acceso a una variedad de materiales, manipulan y exploran objetos libremente, hablan y reflexionan con otros sobre lo que hacen, están involucrados en experiencias de aprendizaje (Tompkins, M. 1991a Cit. en Altman, N. y Spencer, L., 1991 Eds.). Por consiguiente todas aquellas experiencias que involucren estos componentes generarán oportunidades para el aprendizaje activo. Es así, como los niños construyen sus propios modelos acerca de la realidad en respuesta a una serie de acciones y experiencias específicas y al exponerse a otros puntos de vista, por lo que la aceleración del proceso a través de la enseñanza didáctica, resulta aversivo al desarrollo. Por ejemplo:

... los niños dominan los actos de comparación y ordenación, antes de que la formas sintácticas del comparativo y el superlativo aparezcan en el lenguaje. Una vez que los niños han dominado un concepto, es posible enseñarles una etiqueta verbal para ese concepto, pero la enseñanza de un marbete, no enseña el concepto,... en otras palabras, el lenguaje no

es el medio principal para dominar las relaciones lógicas y físicas, la acción, si lo es (Hohmann et al. 1990, p. 22).

De lo anterior se deduce, que todo conocimiento es construido por el niño a partir de muchas acciones con la realidad y experiencias específicas y que sigue una secuencia evolutiva predecible la cual se resiste a la aceleración a través de la intervención del adulto. Es así, como el preescolar va adquiriendo, aptitudes para reflexionar sobre sus propias acciones, para recordar, predecir y solucionar problemas.

En suma, el aprendizaje activo connota aquel aprendizaje autoiniciado por el niño que le permite hacer uso completo de sus habilidades, conformado por los componentes motor y mental, latentes en el momento de la acción. La oportunidad para el aprendizaje activo garantiza además el interés del niño, seguridad e independencia. Es por tanto la parte medular del COC que promueve la toma de decisiones y solución de problemas a diferencia de los sistemas instruccionales que obstaculizan el desarrollo de dichas habilidades.

Experiencias clave: columna vertebral del COC. Por ser el aprendizaje activo el componente clave para la construcción de conocimiento es importante señalar que durante su experiencia, el niño actuará dependiendo de sus características propias de desarrollo. Resulta por tanto fundamental que el maestro se documente sobre las áreas de desarrollo y sobre los progresos que puede esperar, es decir, sobre el proceso evolutivo de la edad correspondiente, de manera tal que sea capaz de identificar las características y pueda proporcionar al niño oportunidades para su desarrollo.

Puesto que el COC es un programa dirigido a niños de 3 a 6 años de edad, las características de desarrollo corresponden, de acuerdo con la teoría de Piaget, a la etapa *preoperacional*. En este programa las características, se hayan expresadas, en **experiencias clave**, es decir, en una lista de

cincuenta frases derivadas de la teoría del desarrollo, organizadas en 10 categorías que describen el desarrollo social, cognitivo y físico del niño. Estas experiencias clave describen la experiencia que es esencial para el desarrollo de las habilidades fundamentales que emergen durante los años preescolares. Ellas forman la columna vertebral del plan de estudios, al guiar la planeación y enseñanza del maestro sin ser, ni pretender ser objetivos a lograr (Hohmann, 1991b, Cit. en Aitman, y Spencer, 1991, Eds.).

Los programas educativos en general, proponen actividades enfocadas a cubrir objetivos, en las que se dice al niño lo que hay que hacer. En el COC, el maestro deja que los niños decidan lo que quieren hacer y los ayuda a organizar, describir y aprender de la experiencia. Las experiencias clave resultan entonces de lo que los niños eligen hacer, siendo éste el punto de partida para promoverlas. En este sentido, las experiencias clave ocurren y deben ocurrir en muchas y diversas situaciones y niveles de desarrollo y no en situaciones específicas de enseñanza en torno a conceptos específicos.

A partir de la observación que hacen los adultos sobre lo que los niños dicen y hacen, aprenden e identifican sus intereses y habilidades. Las experiencias clave sirven como marco de referencia para entender lo que el niño hace, ya que están relacionadas con las características del preescolar, y guían así la observación. Por ejemplo, "al comprender la manera en que el niño se acerca a la estructuración del tiempo, el maestro puede comentar después de un paseo: ¿qué fue lo primero que hicimos al llegar al zoológico, en lugar de ¿a qué hora llegamos? y observar con interés la respuesta del niño" (Barocio, 1993, p.33).

De igual manera, guían al maestro en la introducción de nuevos materiales y experiencias a su salón, en otras palabras, se centran en la decisión de cómo pueden apoyar más efectivamente el pensamiento y la acción de los niños, para guiar la planeación. Además, proporcionan al maestro el contexto para trabajar y hablar con los niños. Por ejemplo "al entrar en contacto con el proyecto

de un niño, el maestro puede decir: ¿qué más podrías hacer con esos bloques?, en lugar de simplemente afirmar: ¡qué bonito!" (Barocio, 1993, p.33).

Actualmente la Fundación High/Scope ha propuesto la organización de las experiencias clave en tres grandes categorías: experiencias clave para el desarrollo cognitivo (lenguaje, representación, clasificación, seriación, número, tiempo y espacio), experiencias clave para el desarrollo socio-emocional y experiencias clave para el desarrollo físico y el movimiento (música y movimiento).

El proceso de usar las experiencias clave como un marco de observación y de apoyo a los niños, resulta de fundamental importancia en el COC. Enfocan la atención del maestro sobre un elemento entre una gran cantidad de mensajes dando significado a las observaciones del juego de los niños (Hohmann, M. 1991b. Cit. en Altman, y Spencer, 1991, Eds.).

Metas del programa. Son las habilidades cognoscitivas, sociales y físicas que el niño desarrollará a largo plazo, como producto de su exposición cotidiana a situaciones que pongan en juego su pensamiento, de manera tal que vaya siendo cada vez más autónomo, tanto moral como social e intelectualmente. Estas metas son 11 las cuales se agrupan en tres grandes metas:

I Habilidad para desarrollar intereses e ideas

1. Habilidad para decidir qué hacer y cómo hacerlo
2. Habilidad para definir y solucionar problemas
3. Habilidad para identificar metas personales y capacidad para llevar a cabo y completar tareas autoelegidas
4. Un espíritu inquisitivo y un sentimiento personal de metas y valores

5. Intereses a largo plazo o pasatiempos que pueden ser cultivados tanto dentro como fuera de la escuela a través de la vida

II Aprender a convivir y trabajar con otros

6. Habilidad para participar con otros niños y adultos en la planeación en grupo, el esfuerzo cooperativo y el liderazgo compartido
7. La apertura a los puntos de vista, valores y conducta de los demás
8. Habilidades para comprender la manera en que otras personas se expresan a través del lenguaje o de las representaciones escritas

III Usar un amplio rango de capacidades físicas e intelectuales

9. Habilidades para aplicar la clasificación, seriación y razonamiento espacial, temporal y lógico-matemático cuantitativo en diversas situaciones de la vida
10. Habilidades de expresión, es decir, hablar, escribir, dramatizar y representar gráficamente, experiencias, sentimientos e ideas
11. Habilidades en las artes, ciencias y el movimiento físico, como vehículos hacia los cuales dirigir los talentos y energías personales

En el COC, las metas y experiencias clave garantizan el desarrollo integral de los niños. El niño vive una experiencia integral y no como si fuera únicamente social, afectivo o intelectual.

Papel del adulto. Lo que hace al COC un programa único, es la forma como los adultos interactúan con los niños. Al hablar de interacción, Powel (1991) se refiere al "diálogo verbal o no verbal" que se genera cuando el adulto se involucra en el trabajo del niño, jugando con él, modelando, imitando, o simplemente hablando sobre lo que hace. Lograr el balance entre la

contribución del niño y la del adulto para que se dé este diálogo es el aspecto más difícil de implementar en el COC, ya que requiere del adulto cambios en su estilo propio de trabajo con los niños. No obstante, Hohmann (1991a.) señala que las experiencias educativas de la mayoría de los adultos se asemejan a los sistemas directivos, por lo que estos, le resultan fáciles de implementar. En un ambiente tradicional o directivo lo que se espera del maestro es poseer un cúmulo de conocimientos para transmitir a los niños con el fin de cubrir objetivos. Este ambiente castiga conductas que no cumplen con las expectativas del maestro tales como atención, asertividad, seguimiento de instrucciones (Cit. en Altman. N y Spencer. L., 1991, Eds.).

Como señala Labinowicz (1986, p.54), "los errores infantiles constituyen...pasos naturales para el conocimiento. Por lo que el adulto debería de animar al niño a la reflexión", es decir, los adultos no permiten la equivocación, exigen respuestas correctas y, bajo esta visión, difícilmente generarán oportunidades para que el niño construya su conocimiento a través del aprendizaje activo.

En este programa, el maestro es un apoyador del desarrollo del niño y como tal, su meta primordial es promover el aprendizaje activo por parte de los niños y por ende, las experiencias clave. Debe escuchar, observar y conversar con ellos sobre lo que hacen; proporcionar apoyo consistente y usar el método de resolución de problemas para guiarlos hacia la construcción de conocimiento (Hohmann, M. 1991a. Cit en Altman y Spencer, 1991, Eds.). En conclusión, "más que imponer o transmitir conocimiento, la función del maestro consiste en ayudar a crearlo (Barocio, 1993). Un programa como éste da como resultado que los niños sean cada vez más autónomos, que utilicen su iniciativa para perseguir sus intereses, que sean curiosos e independientes, que desarrollen un pensamiento divergente y que adquieran confianza en si mismos para relacionarse con otros, para resolver problemas, así como defender sus puntos de vista (Barocio, Q. R., 1993 y Ransom, 1978).

Así mismo, un programa de marco abierto demanda del maestro un cambio de actitud, de forma de pensar e interactuar con los niños y, por consiguiente, un cambio en su concepción del proceso enseñanza-aprendizaje. Esto, hace difícil implementar el programa, especialmente al principio, aún cuando el maestro conoce las ventajas que tiene este cambio para el desarrollo de la seguridad, autonomía, autoestima, toma de decisiones y solución de problemas en el niño.

La meta inicial del adulto es tener conciencia de que "los niños aprenden mejor cuando son animados a explorar, interactuar con otros, son creativos, siguen sus intereses y juegan" (Tompkins, 1991a. Cit. en Altman, y Spencer, 1991, p. 6). Además, los maestros pueden aprender más acerca de cada niño en una situación de aprendizaje activo, ya que en actividades que son totalmente dirigidas, lo que los adultos aprenden de los niños es qué tan bien siguen instrucciones.

Durante el proceso de estructuración del COC, desde la segunda etapa se ve una clara resistencia a este cambio. Aún cuando el equipo había aceptado el hecho de que el niño construye su conocimiento de acuerdo a su pensamiento y a la experiencia directa con los objetos, los educadores tomaban las actividades experimentales de la teoría de Piaget y se abocaban a enseñarlas, es decir, se enseñaba información y habilidades específicas necesarias para entrar a la escuela primaria.

Existe por tanto, una fuerte preocupación por desarrollar la autonomía y mejorar las capacidades del maestro para observar, escuchar y colocarse en la perspectiva del niño, compartiendo con él la responsabilidad de iniciar experiencias de aprendizaje. Para promover el conocimiento, el maestro debe fomentar la actividad física y mental en el niño y establecer oportunidades para que éste pregunte, experimente, descubra hechos y relaciones. En pocas palabras debe apoyar lo que es esencial para el niño: **la experimentación**" (Barocio, 1993, p. 25)

b. Características estructurales del COC: ambiente físico y rutina diaria

Ambiente físico: contexto para el desarrollo del COC. ¿Cómo idear un programa que dé la oportunidad al niño de construir su propio conocimiento y desarrollar una serie de habilidades, cognitivas, socio-afectivas y físicas? Para tal fin, resulta de gran importancia el diseño de un ambiente físico ad-hoc a las necesidades de los niños.

Un ambiente que dé oportunidad al niño de involucrarse en el aprendizaje activo y que promueva experiencias clave, va a depender del sistema educativo. En un sistema tradicional donde el maestro transmite información a sus alumnos, el salón requiere equiparse con tan sólo un escritorio, un pizarrón, sillas y mesas. Mientras que un salón diseñado para un sistema con orientación cognoscitiva, requiere de una amplia gama de materiales los cuales serán seleccionados de acuerdo a la edad de los niños. Además serán ubicados y almacenados en áreas de trabajo y espacios claramente definidos, al alcance de los niños, que les permita, elegir, manipular, explorar, trabajar solo o con otros, moverse, crear, clasificar, ordenar objetos, contar, representar, etc. y que cubran necesidades e intereses particulares de los niños. En suma, "la manera en que un maestro dispone y arregla el espacio físico de un salón de clases,... afecta al contexto en que la enseñanza y el aprendizaje puede ocurrir" (Barocio, 1993, p. 28). En el COC, el salón de clase se divide en cuatro áreas básicas de trabajo: área tranquila, del hogar, de construcción y de arte, cuyo arreglo y equipamiento cumplen con las características señaladas. Además, durante el ciclo escolar el maestro va introduciendo nuevas áreas o materiales, con base en las necesidades, intereses o habilidades específicas, manifestadas por algunos niños (Graves, M. 1991)

En suma, "...el arreglo y equipamiento del salón de clases son procesos continuos, que el maestro percibe como una estrategia básica de enseñanza, puesto que le ayuda a adaptarse a las necesidades e intereses de los niños y, a la vez, le permite promover las llamadas experiencias

clave" (Barocio, 1993, p. 29). Los adultos constantemente miran lo que los niños están haciendo y usan esas observaciones para cambiar materiales.

Rutina Diaria. Se refiere a la organización del día de trabajo. La organización de éste va a estar determinada por la inclusión de periodos que permitan tanto al niño como al adulto iniciar experiencias de aprendizaje. La rutina se encuentra por tanto constituida por tres periodos básicos: a) ciclo básico en donde el niño es quien inicia la actividad y b) grupo pequeño y círculo en los que es el maestro quien fa propuesta de trabajo. Con ello, se logra así el equilibrio entre maestro y niño. Se propone además, la inclusión de algunas actividades adicionales al COC, como son la actividad de música, psicomotricidad, cerámica, entre otras, las cuales pueden ser iniciadas por ambos, según se establezca.

Con el fin de comprender los periodos básicos del COC, se describen a continuación.

1. Ciclo Básico. Es el periodo que inicia el niño, ideal para la toma de decisiones y solución de problemas, lo cual le permite desarrollar su habilidad en la definición de intereses e ideas. Este periodo sigue una secuencia de planeación-trabajo-limpieza-recuerdo.

Planeación. En este periodo, los niños toman decisiones acerca de un proyecto de trabajo. Eligen los materiales que necesitan, describen el desarrollo de su actividad y anticipan, con apoyo del maestro, posibles problemas, elaborando así un plan de trabajo, con el fin de que el niño desarrolle la capacidad de definir sus intereses. Planear ayuda al niño a desarrollar su comprensión del tiempo, su habilidad de lenguaje y búsqueda de alternativas, entre otras (Graves, M. 1991. Cit en Altman, N. y Spencer, L., 1991. Eds).

Trabajo: Durante el periodo de trabajo, los niños llevan a cabo sus planes iniciales. Con la ayuda de los adultos y de otros niños, enriquece su trabajo, resuelve problemas, adquiere

conocimiento, reflexionando sobre las cosas que está haciendo. Compara, ordena, cuenta, etc. es decir realiza continuamente diversos razonamientos y operaciones mentalmente.

Limpieza. Durante este periodo, los niños guardan los juguetes y materiales que usaron para trabajar. También limpian las mesas, lavan los pinceles que usaron, los envases, etc. A medida que guardan los materiales, los niños clasifican, apilan, cuentan, vacían y acoplan. De esta manera, no aprenden únicamente en dónde van las cosas, sino también que los objetos similares van juntos.

Recuerdo. En este periodo, el niño habla acerca de las actividades realizadas, lo cual completa el proceso planeación-ejecución-recuerdo. Al reflexionar sobre lo que hace adquiere conciencia de sus propias acciones e ideas de lo que descubrió, construyendo así el aprendizaje.

2. Grupo Pequeño. Es el periodo durante el cual el maestro trabaja con cinco niños, propone una actividad, los apoya individualmente y fomenta la interacción y discusión entre ellos, sobre lo que están haciendo y descubriendo, lo cual genera en cada uno un aprendizaje nuevo en el cual interviene tanto la maestra como los niños.

3. Círculo. Durante este periodo se reúne el grupo completo durante 10 ó 15 minutos muy activos. A diferencia de cualquier otro periodo, en éste todos participan al mismo tiempo en la misma actividad. Se puede abordar el tema del mes, se generan discusiones y proponen juegos en los que se conduce al niño al razonamiento y análisis en matemáticas, relaciones espaciales y temporales, lecto-escritura, lenguaje, representación y relaciones interpersonales.

La organización de la Rutina Diaria debe cumplir con ciertos principios, de manera tal que proporcione al niño una estructura que permita al niño la participación activa necesaria para el logro de las metas. Con base en las interpretaciones de Barocio (1993), Graves (1991). Cit en Altman, N. y Spencer, L. 1992), Hohmann y colaboradores (1990) y Espriú (1988) los principios que sustentan la rutina diaria son:

- Ofrece una secuencia de planeación, ejecución y recuerdo, que brinda a los niños un proceso para ayudarlos a explorar, diseñar y llevar a cabo proyectos y tomar decisiones sobre su aprendizaje.
- Da oportunidad a muchos tipos de interacción niño-niño, niño-maestro, niño-materiales, grupos grandes y pequeños.
- Propicia ocasiones en que las actividades las inicia el niño y otras el adulto, logrando un equilibrio entre ambos.
- Proporciona tiempo para trabajar en diferentes ambientes: dentro, fuera, en excursiones, en paseos y en diversas áreas de trabajo.
- Es el elemento idóneo para la ubicación temporo-espacial del niño, pero debe ser constante, facilitando la anticipación por parte del niño.
- La constancia de la rutina proporciona seguridad al niño.
- Se basa en la necesidad que tiene el niño de trabajar activamente y de tomar decisiones.

c. Estrategias de Enseñanza

Son dos los principios que sustentan al COC:

- Los niños construyen su entendimiento del mundo a través de la involucración activa con la gente, los materiales y las ideas.
- El rol del adulto es apoyar la construcción del entendimiento que los niños tienen sobre el mundo.

Para apoyar al niño en la construcción del conocimiento, dentro de un programa educativo conformado por las características señaladas, la interacción reflexiva por parte del adulto, juega un papel esencial.

La estrategia idónea en un ambiente que da al niño la oportunidad de involucrarse en el aprendizaje activo, va a estar determinada por el tipo de interacción que establezca el adulto con el niño. High/Scope, hace referencia a tres aspectos que caracterizan la interacción maestro-alumno:

1. Ambiente
2. Apoyo no verbal
3. Apoyo verbal

1. Ambiente. se refiere a la posibilidad de un espacio físico equipado con una gran variedad de materiales, almacenados de manera tal que estén al alcance de los niños y que respondan a sus necesidades e intereses para promover su desarrollo. Un ambiente como éste, dará oportunidad al niño de:

- a. Tomar decisiones
- b. Trabajar solo o con otros

- c. Apoyar al niño de acuerdo a sus intereses

El ambiente es en sí mismo, una estrategia fundamental para promover el aprendizaje activo.

2. Apoyo no verbal. Se refiere al tipo de acercamiento, de comunicación que se establece con el niño durante su juego y consiste en:

- a. Ponerse en la perspectiva física del niño
- b. Mirar lo que los niños hacen con el material que seleccionaron
- c. Usar los materiales que seleccionaron e imitar sus acciones (Referir a los niños con otros niños, modelar a los niños formas de representar y establecer límites razonables).
- d. Mirar con interés las ideas de los niños
- e. Escuchar lo que dicen y aceptar sus expectativas

3. Apoyo verbal. Igual que el anterior, se refiere al tipo de acercamiento, de comunicación que se establece con el niño durante su juego. A diferencia de la anterior, ésta consiste en:

- a. Hablar con el niño acerca de sus ideas
- b. Repetir el lenguaje de los niños
- c. Hacer preguntas significativas divergentes, que retan las capacidades que están emergiendo en ese momento. es decir, cuestiona para poner en juego los procesos del pensamiento.
- d. Participar en el juego dramático del niño
- e. Animar a los niños a responder a sus propios cuestionamientos.

Barocio (1993, p. 35) señala que "si el niño está actuando un rol, la interacción debe encaminarse a apoyar esta experiencia y ampliarla en la medida que ésta lo permita; no se interrumpe la actividad del niño ni se impone una preocupación".

Cualquiera de las interacciones señaladas deben darse una vez que se ha observado en silencio, se ha escuchado y comprendido lo que está haciendo el niño.

A manera de conclusión, cabe señalar que un programa educativo constituido por las metas, experiencias clave, arreglo del salón de clases en áreas de trabajo, una rutina diaria dispuesta en periodos en los cuales maestro y niño comparten la responsabilidad de iniciar experiencias de aprendizaje, y por el aprendizaje activo como el elemento central, requiere de estas estrategias básicas para lograr una educación válida en términos de desarrollo.

d. Planeación de la enseñanza

Es un proceso complejo, dinámico. Toma en cuenta toda la estructura del programa: el aprendizaje activo, los principios de orden de la clase, la secuencia y periodos en la rutina diaria, las experiencias clave, y da un sentido a la clase por medio de la observación, la discusión, experimentación de ideas nuevas y evaluación de estas últimas (Ransom, 1978).

Buckleitner, Freeman y Greene (1991) señalan que una observación precisa de los niños, es esencial para el proceso de planeación: aprender a ver lo que hacen, lo que aprenden y el material que están usando (Cit. en Altman y Spencer, 1991, Eds.). Es de gran importancia que las acciones de los maestros tengan un propósito definido y estén enfocadas claramente (Ransom, 1978), es decir, deben encaminarse a apoyar los intereses y desarrollo de los niños. De esta aseveración se deduce que se planea en función de lo que se recoge de las experiencias de los niños, por ello lo fundamental es, todo lo que el maestro hace para recoger información.

El COC cuenta con dos instrumentos de observación para obtener información acerca del niño:

1) La guía de observación. Registro anecdótico, organizado en categorías de desarrollo que consiste en abstraer información de las experiencias de los niños y registrarla en la categoría correspondiente: lenguaje, clasificación, representación, etc.

2) El registro de observación del niño. Es una pauta de desarrollo que describe los niveles o etapas del desarrollo del niño de 2 años 6 meses a 6 años, en cada categoría y, el cual se llena con base en la guía de observación. Sirve además de apoyo al maestro para identificar de manera más específica, la experiencia de aprendizaje en la que está involucrado el niño.

Hohmann (1991d. Cit. en Altman y Spencer, 1991. Eds.) señala que la observación en el COC es una forma de capturar en palabras (notas anecdóticas) o en video, lo que un niño hace y dice, lo más detalladamente posible, bajo un marco de referencia bien definido proporcionado por las experiencias clave. Tompkins (1991c. po cit) agrega que dichos registros permiten al maestro planear y proporcionar experiencias apropiadas de desarrollo para los niños. Define la planeación como:

...un proceso de averiguar lo que los niños han estado haciendo y qué les interesa; de usar información para planear para el día siguiente o para la semana. En vez de tomar una decisión arbitraria, para enfocarse en un tema, (p.ej. oficios), los adultos que utilizan este enfoque están construyendo alrededor de los intereses de los niños, al mismo tiempo que extendiéndolos" (Cit. en Altman. y Spencer, 1991, p. 210, Eds.).

Los periodos de grupo pequeño y círculo se diseñan con el fin de observar algún aspecto específico en los niños, o responder a ciertas necesidades que se observadas en el niño, así como

para ayudarlos a utilizar sus habilidades en situaciones nuevas. De esta manera el maestro puede estructurar actividades específicas encaminadas a promover el desarrollo de sus habilidades, considerando los componentes del aprendizaje activo. (Ransom, 1978).

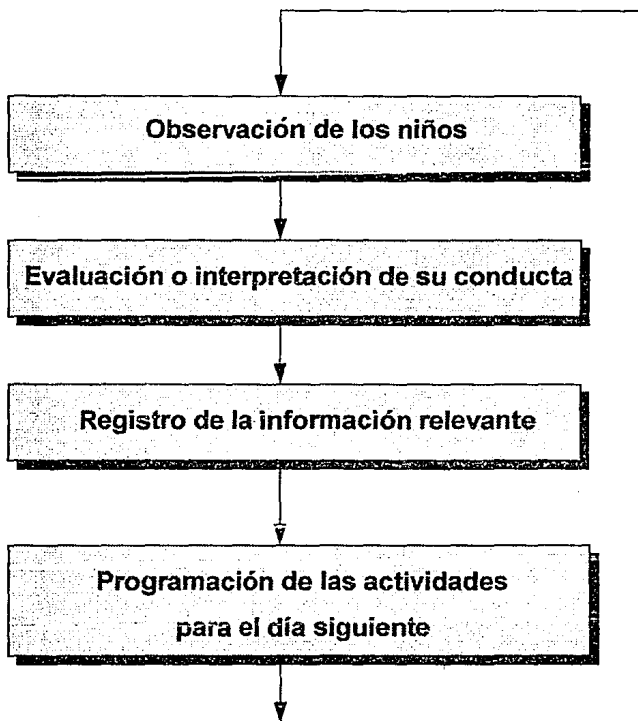
Dado que un enfoque debe reflejar los intereses, necesidades y habilidades de los niños, las observaciones hechas durante los periodos de trabajo, proporcionan algunas pistas que sirven de referencia para la planeación de los periodos de grupo pequeño y círculo. (Ransom, 1978).

Con base en la observación, el maestro debe pensar y anotar un foco de trabajo, es decir, deberá pensar en la experiencia clave que mejor apoyaría la necesidad, interés o habilidad del niño; planeará actividades que apoyen este foco; deberá escribir observaciones sobre la forma en que cada niño ejecutó dichas experiencias; deberá evaluar el desempeño del niño y planear nuevamente actividades que pongan en juego sus capacidades. "Las metas del programa, las experiencias clave, las estrategias de enseñanza y [la observación principalmente], son utilizados como recursos para la planeación..." (Ransom, 1978, p. 8).

En suma, el proceso de planeación, no es un problema técnico, sino como señalan Buckleitner y colaboradores (1991), es una "tarea sistemática de toma de decisiones", que emerge de definir el problema, analizarlo y discutir alternativas (Cit. en Altman, N. y Spencer, L. 1991. Eds.).

Barocio (1993, p.36) señala que "planear y observar son dos actividades indisolubles y continuas" del proceso enseñanza-aprendizaje (ver cuadro 1.2).

Cuadro 1.2 Flujo del proceso enseñanza-aprendizaje



CAPITULO II

OBSERVACION-EVALUACION

Desde una perspectiva de marco abierto, resulta importante hacer notar que el niño al interactuar con los objetos, los manipula, reflexiona sobre lo que sucede, predice, establece una serie de relaciones y razonamientos, desarrolla pensamiento en el que se provocan desequilibrios que, de estar la actividad adecuada a su nivel de pensamiento, provocará una reequilibración, es decir, se dará el aprendizaje (Labinowicz, 1986). Es mediante las oportunidades para el aprendizaje activo, que el niño va construyendo conocimiento. Dada esta posibilidad que lleva a la búsqueda de respuestas congruentes con su pensamiento a través de la reflexión, se requiere un método de evaluación basado en la ejecución y no únicamente en el logro de metas, es decir debe ser congruente con el tipo de programa orientado cognoscitivamente.

Veamos a continuación cómo es conceptualizado el proceso de observación-evaluación dentro de una aproximación de marco abierto y la importancia que tiene dentro del COC.

Importancia de la Observación-Evaluación en el COC

La observación-evaluación en el COC es parte del proceso enseñanza-aprendizaje. Dentro de este proceso en el que ambos, maestro y niño tienen la responsabilidad de iniciar experiencias de aprendizaje, la tarea más importante del maestro es la de observador. Es a partir de la observación, que el maestro podrá, al interactuar con el niño, retar las capacidades que están emergiendo en ese momento.

Primero, el maestro deberá observar en silencio y comprender las acciones y lenguaje del niño (con base en el marco de referencia), y luego podrá interactuar con él en forma verbal o no verbal. Como producto de esta experiencia, el maestro obtendrá información que empleará para tomar decisiones subsecuentes, es decir, para planear actividades u oportunidades que apoyen las habilidades, intereses y necesidades observadas en el niño y pongan en juego sus procesos de pensamiento.

El niño, al actuar y reflexionar sobre lo que está haciendo, establece una serie de relaciones, y construye hipótesis sobre su realidad, cada vez más útiles. Por lo que, a medida que el maestro trabaja con sus alumnos, va desarrollando habilidades de observación: saber escuchar, advertir señales de comprensión o confusión, comprender la experiencia de aprendizaje e hipótesis en la que está involucrado y poner a prueba las reacciones de los alumnos ante preguntas y respuestas del maestro (Ransom, 1978).

Al observar, el maestro identifica qué le gusta e interesa al niño, qué le causa problemas, dónde está la falla por la cual no puede hacer algo, qué necesita experimentar, qué materiales son adecuados a su edad, en qué situaciones requiere más tiempo, en cuáles permanece mayor tiempo, qué hace cuando tiene un problema, cómo lo resuelve, cómo se relaciona con otros, cómo organiza los materiales, etc.

La importancia de la observación-evaluación en el COC radica por tanto en identificar esas habilidades, necesidades e intereses con el fin de apoyar al niño. Se podría entonces definir la observación y evaluación, como un *proceso continuo y único que permite dar seguimiento al desarrollo del niño*. Lo cual significa que mediante éste, el maestro adquirirá información no sólo sobre el niño, sino que detectará indicadores del por qué puede o no hacer algo, las circunstancias en las que sí puede o no. Los comportamientos así observados servirán para generar ciertas actividades idóneas para cada momento y necesidad. En suma, la observación-evaluación "se integra en la dinámica misma del proceso enseñanza-aprendizaje, respondiendo a la finalidad de

ajustar progresivamente la enseñanza a la evolución del aprendizaje de los alumnos" (SE.M.A.P., 1985, p.21).

Ransom (1978) señala que observar y seleccionar un enfoque de planeación son elementos indisolubles en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es a partir de observar, que tiene lugar la planeación, cuyos efectos serán evaluados nuevamente mediante la observación, dentro de un proceso circular: observación-evaluación-planeación:

1.- Observación

Respecto a esta etapa, Ransom (1978, p.22) dice que "los adultos observan y registran las actividades de los niños, para lo cual, requieren aprender a escuchar: Registran cómo planearon, qué hicieron durante la hora de trabajo, cómo se relaciona con otros, qué representaron. El maestro se limita a informar algo que un niño hizo o dijo".

2.- Interpretación

Una vez que los adultos han observado las actividades, los productos o las representaciones de los niños, evalúan sus habilidades en términos del marco de referencia, es decir, identifican el concepto o la destreza que el niño utiliza y las habilidades que intenta dominar y lo ubican en la categoría correspondiente en la guía de observación (Ransom, 1978).

3.- Planeación

Por último, los adultos utilizan su conocimiento sobre los niños (las interpretaciones que de ellos han hecho), para planear oportunidades para el aprendizaje, para dar apoyo y seguimiento al desarrollo del niño.

En otras palabras, con base en la observación-evaluación, el maestro **selecciona un enfoque de planeación** (metas, experiencias clave o alguna preocupación específica, por ejemplo desarrollar habilidades para cortar, entre otras) y **planea estrategias de enseñanza**, tales como

ajustar el material a las necesidades de los niños, plantear cuestionamientos y acciones que promuevan conflicto cognitivo, así como documentos o tareas que informen a los padres sobre la forma de apoyar a sus hijos en casa.

Observar y evaluar al niño en los términos planteados ofrece varias ventajas. Estas se describirán a continuación al comparar el proceso observar-evaluar en el COC, con las pruebas aplicadas tradicionalmente. (Schweinhart, L., 1993, *High/Scope*, 1992 y Tompkins, M. 1991c. Cit. en Altman, L. y Spencer, S., 1991, Eds.).

a. Observar-evaluar nos da una visión más clara y amplia de la ejecución de los niños, ya que en cada una de sus actividades o juegos pueden verse naturalmente integradas todas las dimensiones del desarrollo, así como sus habilidades, intereses y necesidades (Schweinhart, 1993). En cambio, las situaciones de prueba se centran más bien en el logro de metas y habilidades. El maestro no se preocupa por el proceso y atribuye a la falta de dominio, la dificultad del niño para alcanzar metas. En estas situaciones, pueden no presentarse conductas que el maestro ha visto hacer al niño de manera espontánea, lo cual puede deberse a timidez, malestar, aburrimiento o rebeldía, entre otros.

b. Al observar-evaluar, "los errores infantiles constituyen en realidad pasos naturales para el conocimiento" (Labinowicz 1986, pp.55-56), por lo que la observación de ellos nos proporciona una visión más exacta del perfil del niño, lo cual ayuda a una óptima planeación, congruente con sus necesidades y habilidades. En contraste, en las situaciones de prueba en las que se pide respuestas correctas, generalmente se "subraya lo que los niños no pueden hacer" (dando calificaciones que etiquetan) y se felicita aquellas respuestas correctas. Esto da origen a una presión por aprender cosas aceptadas por el consenso social (obtener buena calificación). En este contexto Santos (1990) comenta, de manera muy acertiva, que el hecho de superar una prueba no garantiza aprendizaje, muchas veces el éxito en éstas se obtiene por trampa o por memorización, dadas las presiones señaladas. En consecuencia, resulta una valoración inexacta, que conlleva a

una planeación inapropiada y a atribuir una capacidad inexacta al niño, lo cual deja secuelas en etapas posteriores.

c. Observar-evaluar permite al maestro balancear la cantidad de atención que da a varios niños y seguir su progreso en todas las áreas. Mientras con las pruebas se hace una evaluación grupal y, a partir de ella se pasa a un nuevo tópico. Como consecuencia de ello, se van quedando rezagados aquellos niños que obtienen bajas calificaciones, ya que no se atiende la problemática de fondo sino sólo se promueve la ejercitación.

d. Observar-evaluar proporciona información objetiva de los niños individualmente, permite valorar si se está ofreciendo un rango amplio de oportunidades en todas las áreas del desarrollo (High/Scope, 1992).y nos ayuda a juzgar la efectividad del programa (Tompkins, 1991c. Cit. en Altman y Spencer, 1991, p.205, Eds.). En situaciones de educación tradicional, el éxito o fracaso de los niños se atribuye a su falta de capacidad y no se piensa en las estrategias de aplicación.

En suma, el proceso *observación-evaluación*, es el elemento *clave* en el proceso enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo se lleva a cabo la Observación-Evaluación en el COC?

El proceso observación-evaluación demanda del maestro sistematización y conocimiento de experiencias clave como marco de referencia, para extraer la información relevante de las experiencias de aprendizaje del niño.

La sistematización implica captar y registrar información de manera continua.

El COC cuenta con dos instrumentos que guían el proceso observación-evaluación, los cuales pueden ser aplicados a cualquier ambiente educativo, y que además pueden ser sustituidos

por otros que se adecúen mejor a las necesidades del grupo y del maestro. Estos son instrumentos de importancia central en el COC, que pueden ser enriquecidos.

1. Guía de observación del niño (Registro de notas anecdóticas)
2. Registro de observación del niño (RON).

1. Guía de observación del niño

Es un registro de notas anecdóticas, el cual se crea con el fin de *sistematizar la observación*, anotando diariamente lo que los niños hacen y dicen cuando están planeando, construyendo, explorando, resolviendo problemas, conversando, negociando, en suma, durante las actividades normales del programa (Schweinhart, L. y McNair, S., 1991).

En el COC, la guía de observación está conformada por las categorías correspondientes a las experiencias clave por lo que se conoce como "Registro de Notas Anecdóticas de las Experiencias Clave". Las categorías que constituyen estos registros son diez, organizadas en tres grandes categorías:

Desarrollo Cognitivo:

1. Representación
2. Lenguaje
3. Clasificación
4. Seriación
5. Número
6. Espacio
7. Tiempo

Desarrollo Socio emocional:

8. Socio emocional

Desarrollo Físico y Movimiento:

9. Movimiento
10. Música

Esta forma de registro consiste en un formato en el cual las categorías se encuentran organizadas en columnas (una por cada experiencia clave o categoría del RON) con espacio suficiente para describir brevemente, los comentarios alusivos a cada una, de tal manera que el

maestro pueda clasificar las observaciones recabadas, en aquella(s) categoría(s) que refleje más la experiencia clave del currículum. (ver cuadro 2.1). En suma, la *guía de observación* consiste entonces en recabar información de la ejecución del niño, a lo largo del año.

A continuación se hacen algunas sugerencias para completar la *Guía de Observación*, (High/Scope, 1992, Tompkins, 1991c. Cit. en Altman, L. y Spencer, S., 1991 Eds. y Ransom, L. 1978):

- * El registro anecdótico debe ser parte del plan diario del maestro y debe tomar poco tiempo.

- * Las observaciones deben adquirirse de situaciones rutinarias dentro del salón de clases, es decir, este sistema no requiere que el maestro prepare situaciones de pruebas artificiales y tardadas.

- * Todo registro debe ser fechado (2/8: 2 de agosto)

- * Las notas deben describir al niño en términos específicos, sin generalidades vagas, calificaciones numéricas, abstractas, o escalas de valoración.

- * Obtener información diaria de cinco niños y ver la forma en que todo el grupo se desarrolló durante las actividades. Esta es una estrategia que facilita obtener información profunda de todos los niños, a lo largo de la semana. Intentar hablar de todos los niños en un día, es una tarea verdaderamente difícil. No obstante, al relacionarse los cinco niños con otros durante el juego, el maestro también tendrá la oportunidad de observar a los otros.

- * Para registrar las observaciones se sugiere llevar consigo una libretita o papelitos del tamaño del espacio de la columna del registro, con el fin de anotarlas en el momento en que observamos al niño, o al término del día, sentarse a recordar solo o junto con un segundo adulto involucrado durante las actividades (maestro o asistente).

Cuadro 2.1 Registro de Notas Anecdóticas de las Experiencias Clave

GUIA DE OBSERVACION

NOMBRE DEL NIÑO

--

RELACIONES SOCIALES	REPRESENTACION	LENGUAJE	MOVIMIENTO	MUSICA	CLASIFICACION	SERUACION	NÚMERO	ESPACIO	TIEMPO
1/2 Cuando Juan se enoja con él, llora.	2/2 Utilizó la pañalera como petaca. 2/2 Hizo una canasta con barro. Con placas hizo la base y varias pequeñas fueron la pared. Las fue pegando una a una en la base. Luego hizo el asa con un rollo. Para la ofrenda.	10/4 Al describir las fotos, decía que estaba enojada por la forma en que tenía los brazos y la boca. El niño estaba llorando porque estaba muy triste.	8/3 Vi correr entre los pies. Se caen muy seguidos.	1/3 Cuando escuchaba música llameada, se ponía a bailar. Sus movimientos son rítmicos.	8/5 Puso todos los camellos juntos y dijo que eran camellos. 29/5 Se puso a hacer una avión con los cepillos y sólo usó los cuadrados.	5/4 Al formarse entre sus amigos, se comportó con el más bajo, acomodándose hacia el otro lado.	1/2 Dijo que iba a poner muchas sopas para tapar todo.	7/5 Mis avionetas van a volar más alto, porque están más grandes que los de Juan.	3/5 Dijo que los carros grandes corren más rápido.

En la medida que se consideren las sugerencias para el registro de notas, la *guía de observación*, nos ofrecerá varias ventajas:

- * Fechar las notas anecdóticas permite al maestro ver el progreso y desarrollo de los niños. Ayuda a recordar los pasos del crecimiento y a pensar en los niños en términos de sus habilidades actuales.

- * Sirve al maestro como base para tomar decisiones que guíen el aprendizaje de los niños, diaria y semanalmente. Un registro preciso, permite planear y proporcionar experiencias apropiadas de desarrollo para los niños.

- * Ayuda al maestro a percatarse de aquellos niños que no están recibiendo suficiente atención.

- * Al realizar registros anecdóticos diariamente, el maestro va desarrollando habilidades para una observación "objetiva", se va volviendo cada vez más sensible a las diferentes necesidades de cada niño.

- * El maestro va aprendiendo sobre las experiencias clave y el desarrollo del niño día a día, cada vez que ubica las observaciones, lo cual convierte en realidad la teoría del desarrollo del niño a diferencia de sólo leer al respecto. (Tompkins, M. 1993)c. Cit en Altman, L. y Spencer, S., 1991, Eds.).

- * Permite al maestro compartir información con los papás.

- * A través de la toma de notas, el maestro se percata si está pasando por alto alguna área en la planeación del salón de clases o bien, si el niño necesita más entrenamiento en un área en particular, ya que al revisar su registro observa que algunas categorías se llenan más seguido o con más variedad de datos que otras.

* Los registros anecdóticos proporcionan al maestro elementos reales y objetivos para completar posteriormente el RON o cualquier Instrumento de Evaluación ad-hoc a sus necesidades.

Por lo tanto, resulta de gran importancia el proceso de toma de notas, discutir las en términos del desarrollo del niño y registrarlas de una manera sistemática.

2. Registro de observación del niño (RON)

De acuerdo con Schweinhart (1993), Schweinhart. y McNair (1991) y High/Scope (1992), el Registro de observación del niño (RON¹) es un instrumento para evaluar a niños de 2 años 6 meses a 6 años, el cual se diseñó para ser usado por el maestro durante las actividades cotidianas del niño. Se completa con base en el registro de notas (guía de observación) sobre el comportamiento del niño durante varias semanas o meses. Este instrumento está organizado en seis categorías, que a su vez se conforman por ítems (de tres a ocho), cada uno de los cuales, devela el desarrollo del niño, en orden progresivo. (ver ejemplo Apéndice A). Con base en las observaciones realizadas sobre el comportamiento del niño a lo largo de varias semanas, el maestro elige el nivel de conducta más alto que caracteriza al niño. Cada una de estas categorías se enfoca en habilidades cada vez más complejas que el niño desarrolla a largo plazo. En términos cuantitativos, el valor máximo y mínimo que el niño podrá alcanzar, dependerá del número de ítems y niveles existentes en cada uno. En el caso de la categoría I Iniciativa conformada por cuatro ítems con cinco niveles de desarrollo cada uno, el valor mínimo será de cuatro (cuando el niño se encuentra en el nivel uno de cada ítem) mientras el máximo alcanzará los 20 puntos. Para

¹ Las siglas en High/Scope son COR: "Child observation record"

cada categoría los valores son diferentes ya que varían en número de ítems y de niveles de desarrollo.

Además de las habilidades académicas, el RON contempla aspectos como la representación creativa, planeación del niño, iniciativa de pensamiento y solución de problemas sociales, aspectos de desarrollo humano cruciales en el desarrollo del pequeño (Schweinhart, L. y McNair, S. 1991).

En el cuadro 2.2 se presenta la forma de "Resumen de las categorías" del RON.

El RON es de gran utilidad ya que junto con las experiencias clave sirven de recordatorio al maestro sobre la secuencia de desarrollo, lo entrenan para observar proporcionando un marco de referencia, limitan y dirigen la información que puede ser registrada y sirven como herramienta de planeación de oportunidades de aprendizaje que sigan una secuencia de desarrollo y reten sus capacidades. En suma, el conocimiento de estas categorías proporciona al maestro un marco de referencia para observar, evaluar y planear. No obstante, es muy importante que estas categorías no se conciban como objetivos, empujando a los niños al logro de los mismos, ya que estos no describen conductas a perseguir, únicamente ayudan al maestro a ubicar el nivel de desarrollo del niño (High/Scope, 1992 y Ransom, L., 1978).

El RON corresponde a un tipo de evaluación que puede ser completado varias veces al año; su periodicidad dependerá del tipo de información que se pretenda obtener.

En el COC, el RON se completa tres veces al año:

1. Con fines **diagnósticos**, a principio de ciclo escolar.
2. Con fines **formativos**, a la mitad del ciclo escolar, es decir, con el fin de valorar sus logros y planear estrategias de apoyo.
3. Con fines **sumativos**, al término del ciclo escolar.

Cuadro 2.2. Resumen de categorías del Registro de Observación del niño

RESUMEN DE CATEGORIAS

- I. INICIATIVA**
- A. Expresar preferencias y decisiones
 - B. Resolver problemas
 - C. Ocuparse de juegos más complejos
 - D. Cooperar en rutinas y actividades del programa
- PUNTUACION DE INICIATIVA (4-20)
- II. RELACIONES SOCIALES**
- E. Relaciones con adultos
 - F. Relaciones con otros niños
 - G. Hacer amistad con otros niños
 - H. Ocuparse en resolver problemas sociales
 - I. Entender y expresar sentimientos
- PUNTUACION DE RELACIONES SOCIALES (5-25)
- III. REPRESENTAR COSAS**
- J. Hacer y construir
 - K. Dibujar y pintar
 - L. Pretender y jugar roles
- PUNTUACION DE REPRESENTACION. (3-15)
- IV. LENGUAJE Y CAPACIDAD PARA LEER Y ESCRIBIR**
- M. Entender el lenguaje
 - N. Hablar
 - O. Mostrar interés en actividades de lectura
 - P. Demostrar conocimiento acerca de los libros
 - Q. Empezar a leer
 - R. Empezar a escribir
- PUNTUACION DE LENGUAJE Y CAPACIDAD PARA LEER Y ESCRIBIR (6-30)
- V. LÓGICA Y MATEMÁTICAS**
- S. Arreglar materiales en orden graduado
 - T. Usar palabras de comparación
 - U. Clasificar
 - V. Usar "no", "algunos" y "todos"
 - W. Comparar número de objetos
 - X. Contar objetos
 - Y. Describir relaciones espaciales
 - Z. Describir secuencia y tiempo
- PUNTUACION DE LOGICA. Y MATEMATICAS (8-40)
- VI. DESARROLLO FISICO**
- AA. Demostrar coordinación corporal
 - BB. Demostrar coordinación manual
 - CC. Imitar movimientos a un ritmo constante
 - DD. Seguir indicaciones en actividades de movimiento
- PUNTUACION DE DESARROLLO FISICO (4-20)

Completar el RON, permite obtener información relevante acerca de: a) el desarrollo del niño, b) la planeación y c) el proceso de instrucción:

- a. Puede usarse como parte de un perfil de evaluación, al enfocarse hacia el desarrollo de habilidades y necesidades individuales y al combinarse con otras medidas, tales como muestras de trabajo o videos, entre otros, para tener una comprensión del individuo o del grupo.
- b. Orienta la planeación, al ayudar al maestro a identificar las necesidades, habilidades y potencialidades de los niños.
- c. Sirve al maestro durante la aplicación del COC para valorar el programa y decidir qué áreas deberá reforzar.

A manera de conclusión, cabe señalar que tanto la *Guía de observación* como el *RON*, son esenciales en el proceso enseñanza-aprendizaje. Si bien, la observación cuidadosa de las actividades de los niños y la toma de notas anecdóticas diarias son vistas como el aspecto central en el proceso enseñanza-aprendizaje, sin un marco de referencia como el que proporcionan el RON y las Experiencias clave sería imposible juzgar el valor de desarrollo de las actividades y las acciones (Schweinhart, L. J., 1993).

En consecuencia, un empleo exitoso de la Guía de Observación y del RON, requiere que el maestro desarrolle ciertas habilidades y cambie la forma de conceptualizar el proceso observación-evaluación, es decir, el maestro deberá:

1. Adquirir conocimiento y clara comprensión de las categorías del RON y Experiencia Clave.
2. Ser primordialmente un asesor del niño, un observador en silencio, aprender a escuchar y comprender al niño.

3. Tomar notas de su observación diariamente.
4. Conceptualizar la observación como la estrategia clave para la enseñanza, debido a su continuo empleo que la hace la forma natural de relacionarse con los niños (Ransom, L. 1978).

Problemática de la Observación-Evaluación en el COC

Durante la aplicación del Curriculum con Orientación Cognoscitiva, el maestro se enfrenta con una gran cantidad de elementos nuevos en el quehacer educativo, orientados hacia una filosofía constructivista, que requieren de inicio un cambio de actitudes, formas de pensar y concebir el proceso enseñanza-aprendizaje, (Espriu, 1988). Entre ellos figuran:

- Generar oportunidades para el Aprendizaje Activo.
- Comprender y manejar las Experiencias Clave.
- Conocer y emplear los instrumentos de observación-evaluación
- Desarrollar habilidades y estrategias para la Observación.
- Desarrollar habilidades para interactuar con el niño en una perspectiva centrada en el niño, su juego y sus intereses.
- Concebir el proceso enseñanza aprendizaje como un proceso centrado en el niño, en el que adulto y niño comparten la responsabilidad de iniciar experiencias de aprendizaje.

Desde las primeras etapas en la historia del COC, se visualizó la dificultad del adulto para generar oportunidades para el aprendizaje activo, regresando constantemente a la instrucción y tomando las experiencias clave como objetivos a lograr en los niños.

En la actualidad, los sistemas educativos se basan fundamentalmente en el logro de objetivos, por lo que al maestro le resulta difícil: a) dejar de guiar a los niños hacia el cumplimiento de los mismos; b) concebir el aprendizaje como aquel que va construyendo el niño a

través de oportunidades generadas para que actúe y reflexione; y c) interactuar con el niño, no con el fin de enseñar sino de reflexionar y promover la solución de problemas y toma de decisiones.

Todo ello obstaculiza la posibilidad de obtener información acerca de las necesidades, habilidades e intereses del niño, de observar y evaluar sus capacidades en términos de desarrollo. El maestro como se mencionó al comparar la observación-evaluación con las pruebas, obstaculiza la visión sobre el proceso. Por otro lado, se han detectado problemas fundamentales en el proceso mismo de la *observación-evaluación*, cuyos efectos son determinantes en el proceso enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se presenta el análisis de la problemática existente en el proceso observación-evaluación para lo cual se tomó la documentación generada del trabajo de cuatro maestras del Centro de Creatividad en la Educación (Institución preescolar que aplica el COC), y constituida por cuatro documentos:

1) Guía de observación del niño (Apéndice B) y Formato de Planeación, observación y evaluación semanal (Cuadros 2.7 a 2.9). Se extrajo de las guías de observación de cada maestra el registro de un niño para revisar la información recabada. De igual manera, se extrajo los planes de dos semanas consecutivas de trabajo, de cada maestra con el fin de analizar el seguimiento que da a la información recabada.

2) Entrevista a cada maestra acerca de su opinión sobre el proceso observación-evaluación, (Apéndice C). Se entrevistó individualmente a cada maestra con el fin de conocer sus impresiones respecto a observar y evaluar.

3) Hoja de Control del seguimiento de la Aplicación de cada maestro, en la que, el supervisor registra observaciones en el salón de clase (Apéndice D). Se retoma este documento con el fin de conocer el grado de cambio que ha logrado el maestro en la aplicación del COC, básicamente en cuanto a la actitud instruccional.

4) Lista de Verificación para evaluar las observaciones de los niños reportadas por el maestro (Apéndice E). La Fundación High/Scope, propone una lista para verificar el grado de aplicación del maestro en la observación. se presenta por tanto, la lista de verificación de cada maestro, donde se ubica el nivel alcanzado a lo largo del ciclo escolar.

Como resultado del análisis de estos documentos, se detectaron tres problemas básicos en el uso que el maestro hace del proceso observación-evaluación en el COC, los cuales se discuten a continuación.

1) Al observar, el maestro posee una tendencia a evaluar antes que observar, es decir, espera respuestas correctas y registra si el niño es capaz o no, por ejemplo, "Pepe ya clasifica por color", "no sabe los números", además hace inferencias de alguna acción del niño por ejemplo "eligió el objeto de su preferencia"; por último se hacen registros poco claros como "ya se encuentra en el lenguaje receptivo", o carentes de información "cuenta en desorden". Ambos tipos de afirmaciones, no proporcionan al maestro información sobre el desarrollo del niño.

2) Al interpretar, el maestro ubica las conductas observadas, en categorías a las que no corresponden.

3) Al planear, el maestro no utiliza la información recabada. De los registros obtenidos, no se observa en el foco del plan semanal, las experiencias clave u otras afirmaciones que den apoyo a las necesidades, habilidades e intereses manifestados por los niños.

De las Guías de Observación de cada maestra (A, B, C y D) se extrajeron algunas observaciones, con el fin de ejemplificar los problemas que presenta el maestro al observar y al interpretar (ver cuadros 2.2, 2.3, 2.4 y 2.5, respectivamente). Los comentarios encuadrados en negro hacen referencia al problema para observar los cuales generalmente tienden a ser una evaluación, algunas veces no son claros o les falta información. En cambio, aquellos comentarios encuadrados con punteado se refieren al problema al interpretar, en el que las observaciones

pertenecen a otra categoría. Debajo de cada comentario, se presenta con sombreado el significado de los mismos.

1) Problema al observar. El maestro manifiesta una gran dificultad para escuchar y comprender en términos de desarrollo lo que el niño hace y dice, esto es, al centrarse en las respuestas correctas y no tomar en cuenta el proceso, el maestro difícilmente desarrolla esta habilidad. Por lo general al acercarse al niño dice: "mira Juanita, si tienes aquí 2 manzanas y te regalan 3 ¿cuántas son? Que te parece si las contamos: una, dos y tres; ¿Dónde hay más fichas, en esta larga o en esta corta? Vamos a contarlas para ver si es cierto: ya viste, hay los mismos sólo que están separados".

En consecuencia, su observación la dirige más a ver que el niño logre los objetivos, que a identificar la forma en que Juanita ha desarrollado el concepto de número. En suma, las notas, más que observaciones, en su mayoría expresan una evaluación de la categoría: "Juanita conserva cantidad". El hecho de que Juanita haya contado correctamente los objetos, no determina que conserve cantidad. Es decir, podría ocurrir que al exponer a Juanita a contar objetos cuando están en desorden, se salte alguno o lo cuente dos veces dando como resultado un total incorrecto. Por tanto, cuando Juanita logre contar correctamente los objetos, sin importar como se dispongan, y sepa la cantidad que hay aún cuando le quiten o agreguen elementos, podremos entonces asegurar que Juanita conserva cantidad. En este sentido, observar sería registrar la forma en que Juanita cuenta en diversas situaciones sin forzarla a la respuesta correcta.

2) Problema al interpretar. En este rubro nos referimos a la dificultad que el maestro manifiesta para ubicar la observación realizada en la categoría adecuada, es decir, lo que el niño dice y hace es interpretado de manera inadecuada. Un ejemplo de ello se puede apreciar en el caso en el que un niño de 2 años y medio, a la hora del lunch partió su hot dog y tiró la mitad a la basura. Inmediatamente la maestra pensó que era una experiencia de "número" debido a que lo partió y ahora tenía dos piezas. Al analizarla con el equipo de trabajo, comentó que el niño

Cuadro 2.2 Maestra A
Guía de Observación del niño (Paco)

RELACIONES SOCIALES	CLASIFICACIÓN	NÚMERO	LENGUAJE	TIEMPO
Muerde cuando quiere un objeto y lo tiene otro. 27/9 No mordió, recurre al adulto cuando le quieren quitar o dice dame. 7/10 Intenta acercarse a amigos y abrazarlos. 14/10 Faltó 3 días y volvió a mordir para satisfacer sus necesidades: quitar material, subir l'a a un juego, quitar lunch. 20/10 Llega llorando y pidiendo a su mamá. Se involucra y deja de llorar. 2/11 Responde agresivo cuando otros se acercan.	Dice ¿dónde está el camión grande? Responde a dame el coche pequeño.	12/1 Dice 3 sin hacer acción de conteo, respondiendo a la pregunta ¿cuántos tienes?, sin acertar.	15/9 No hay lenguaje expresivo.	Empieza a tener noción de orden de las actividades a realizar.
	EVALUACIÓN		EVALUACIÓN	
	OBSERVACIÓN		27/9 Incrementó su lenguaje expresivo para satisfacer sus necesidades.	11/4 Dice "Brinco muy rápido".
	2/1 Identifica el sonido (sonido-figura-labiero), pero se le dificulta saber dónde va. Revuelve sonidos de animales y otros.		OBSERVACIÓN	EVALUACIÓN
	NO ES CLARO		EVALUACIÓN	
			4/10 Repte lo que se le dice aunque aún con fallas articulatorias.	EVALUACIÓN
			7/10 Dice dame si quiere algo/arrebata si no.	SOCIO-EMOCIONAL
	OBSERVACIÓN			

Problema al observar

Problema al interpretar

Observación correcta

Cuadro 2.3 Maestra B
Guía de Observación del niño (Pepe)

MÚSICA	CLASIFICACIÓN	LENGUAJE	NÚMERO	RELACIONES SOCIALES	
Los puse a tocar instrumentos y escogió una castañuela y dijo que no sonaba igual que las campanas.	Ya clasifica por color.	Ya se encuentra en lenguaje receptivo.	Recita números en ausencia de objetos por imitación al adulto.	Ya inicia la interacción con sus compañeros y la mantiene.	
	EVALUACIÓN	NO ES CLARO		EVALUACIÓN	
	Selecciona entre varios el material de su preferencia.	Su lenguaje oral es adecuado para la comunicación.		OBSERVACIÓN	EVALUACIÓN
	CLASIFICACIÓN	EVALUACIÓN			Se relaciona con sus maestras espontáneamente.
		EVALUACIÓN		Generalmente comprende conceptos de las conversaciones.	EVALUACIÓN
	Relaciona en forma diferente a personas, situaciones.	EVALUACIÓN		Utiliza oraciones completas, con algunos errores al formarlas.	Generalmente es sociable.
	EVALUACIÓN	EVALUACIÓN		NO DICE	EVALUACIÓN
					Explica a sus amigos alguna actividad o cómo se hace algo.
					LENGUAJE

Cuadro 2.4 Maestra C
Guía de Observación del niño (Chuco)

REPRESENTACIÓN	CLASIFICACIÓN	NÚMERO	ESPACIO	RELACIONES SOCIALES
Planó en el área de Arte. Dibujó con acuarela a su familia. Ya sabe cuáles son los materiales para trabajar en Arte.	Hace agrupaciones de objetos semejantes para hacer un todo.	Cuenta en desorden.	Describe la posición de	Es sociable con sus compañeros. Le agrada compartir sus juegos y sus trabajos con los demás.
		NO DA INFORMAC.	EVALUACIÓN	
CLASIFICACIÓN	Trabajó en el área de matemáticas. Hizo corresponder una figura con el número que tenía en la labia. 1pelo > 1globo	Establece correspondencia uno a uno.	Describe distancias entre objetos y personas	EVALUACIÓN
EVALUACIÓN		EVALUACIÓN	EVALUACIÓN	
Pone más atención a detalles en los objetos y materiales que usa, para lograr su representación más realista.	NÚMERO		Reconoce las partes de su cuerpo	
EVALUACIÓN			EVALUACIÓN	
Todavía le falta observar un rol, para llevarlo a cabo			Describe lo que ve en una fotografía o lámina.	
EVALUACIÓN			LENGUAJE	
Problema al observar	Problema al interpretar	Observación correcta		

Cuadro 2.5 Maestra D
Guía de Observación del niño (Ivonne)

SERIEACIÓN	REPRESNTACION	CLASIFICACION	ESPACIO	MUSICA
Dijo que con los cilindros chicos no y señaló los grandes.	Sus dibujos comienzan a ser esquemáticos al igual que el trabajo con barro.	Desde su lugar vio una esponja y dijo que era como la de ella y que era para bañarse	Tomaba la tarjeta y recorría el área para ponerla encontraba el lugar pero no podía poner la tarjeta y una niña la ayudó.	Le gusta mucho tocar instrumentos.
OBSERVACION	EVALUACION	OBSERVACION	FALTA INF.	NO DA INFORMAC.
Dijo los colores de los caballos diciendo cuáles se parecían. Luego fue encimándolos y vela cuáles no y los ponía con otros	Hizo una casa con tablas y un barco con los cepillos para pasear los animates de la casa.	Se puso a describir una muñeca y dijo que era bonita y que tenía el pelo largo como ella.	Sabe donde va todo el material del área del hogar y le dice a los demás dónde va.	Siempre está cantando canciones, e invita a los demás.
CLASIFICACION	FALTA INF.	OBSERVACION	OBSERVACION	OBSERVACION
	Se puso a casar a la bestia y la arreglaba.	Dijo que necesitaba los zapatos negros y el vestido negro.		
	FALTA INF.	OBSERVACION		

diariamente dejaba su lunch completo y decía que no le gustaba. Se concluyó entonces que estaba más relacionado con solución de problemas en el aspecto socio-emocional, al encontrar la estrategia para que su mamá se diera cuenta de que se comía una parte. Por tanto, las acciones de los niños pudieran en ocasiones parecer corresponder a otra categoría, no obstante, retomando el caso anterior, el maestro podrá identificar con mayor certeza la destreza o pensamiento del niño, si posee más información sobre el niño y sobre las experiencias clave, y si su interacción abre la posibilidad de explorar más sobre su pensamiento mediante el empleo de preguntas divergentes.

La dificultad para ubicar la experiencia o conducta del niño, en la categoría o experiencia clave correspondiente, y para registrar observaciones en lugar de evaluaciones o información que no dice nada, se ve claramente en los registros anecdóticos mostrados.

Con el fin de ejemplificar el problema al planear, se extrajo algunos planes de las libretas de planeación del maestro. Los cuadros 2.6, 2.7, 2.8 y 2.9, muestran la planeación que hace el maestro (A, B, C y D, respectivamente) de una semana a otra con el fin de visualizar el seguimiento que da a la información recabada.

3) Usar la información para planear. Otro problema se manifiesta en la planeación de la enseñanza, ya que el maestro no utiliza la información obtenida acerca del niño. Es decir, el maestro no planea actividades que respondan a las necesidades, intereses y habilidades observadas en el niño. Los planes se enfocan básicamente a cubrir experiencias clave con el fin de abordar todas a lo largo del ciclo escolar y de alcanzar metas en los niños. Por consiguiente, las guías de observación parecen ser únicamente un requisito administrativo para evaluar a los niños cada tres meses.

Es necesario señalar que cada maestra se desempeña de manera diferente: algunas tienen dificultad en los tres aspectos, mientras otras en dos o sólo en uno.

Cuadro 2.6 Plan-observación-evaluación

CENTRO DE CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN
"La autonomía como meta de la educación"

Planeación, observación y evaluación semanal

Maestro A

Semana 1 (1 al 4 Sep.)

FOCO	OBSERVACIONES DE LA SEMANA	EVALUACIÓN DE LA OBSERVACIÓN
<p>Experiencia Clave: Espacio Aprender a encontrar las cosas en el salón de clase, en la escuela y en el vecindario</p> <p>Propiciar con Paco, una mayor convivencia para evitar que muerda</p> <p>Apoyarlos para que se integren al grupo y se adapten a la escuela</p>	<p>Persiste Paco en morder</p> <p>La mayoría se ha integrado a la escuela aunque José, Pedro y Alán siguen llorando , lo que propicia que otros se les unan en llanto.</p>	<p>Es necesario apoyar a José, Pedro y Alán, para que ya no lloren tanto y se vayan adaptando a la escuela. Podrte poner la regla de que en el salón sólo podemos estar sin llorar ya que molesta a los compañeros y no se les deja trabajar.</p>

Semana 2 (6 al 10 de Sep.)

FOCO	OBSERVACIONES DE LA SEMANA	EVALUACIÓN DE LA OBSERVACIÓN
<p>Experiencia Clave: Espacio Aprender a encontrar las cosas en el salón de clase, en la escuela y en el vecindario</p> <p>Establecer reglas con Paco para que no muerda.</p> <p>Observar el nivel en lecto-escritura</p> <p>Pedro y José lloran y se sienten angustiados. Lloran cuando hay cambio de actividad.</p> <p>Observar a Laura y Pedro, para promocionarios o no.</p>	<p>Cuando se les mostró las fotos y letreros de la rutina diaria, se interesaron por las fotos ignorando los textos refiriendo que no decían nada. Sólo Pedro dijo que eran letras.</p> <p>Paty se integró a la rutina diaria aunque los niños la molestan mucho al tocarla y abrazarla todo el tiempo.</p>	<p>Considero que los niños se encuentran interesados por explorar materiales. Por lo que cambiaré el foco ya que no es congruente con los intereses de los niños</p> <p>Se requiere dar más sentido al arreglo del salón utilizando letreros que sean significativos.</p>

Cuadro 2.7 Plan-observación-evaluación

CENTRO DE CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN
"La autonomía como meta de la educación"

Planeación, observación y evaluación semanal

Maestro B

Semana 1 (7 al 11 de Feb.)

FOCO	OBSERVACIONES DE LA SEMANA	EVALUACIÓN DE LA OBSERVACIÓN
<p>Experiencia Clave: Número Comparar cantidades y contar objetos.</p> <p>Lograr que los niños por medio del juego construyan conocimiento de número, mostrándoles como se cuenta, lo cual debe estar relacionado con su trabajo y sus propios intereses</p>	<p>Los animattos de plástico les gustó mucho a todos. Los forman, los juntan por montones y los paran. Juan, Alberto, María y Pepe, buscan entre, los mismos que están en la lámina y los comparan. Pepe y Alberto, los cuentan sin tener correspondencia uno a uno.</p>	<p>He notado que los niños, con este material se entretienen mucho y es por eso que lo incluí al hacer el grupo pequeño.</p>

Semana 2 (14 al 18 de Feb.)

FOCO	OBSERVACIONES DE LA SEMANA	EVALUACIÓN DE LA OBSERVACIÓN
<p>Experiencia Clave: Número Ordenar dos conjuntos de objetos en correspondencia uno a uno.</p> <p>Apoyar a los niños para que establezcan la relación uno a uno y puedan desarrollar más sus aptitudes.</p>	<p>A la hora del lunch le pedí a Memo que repartiera los manteles y fue dando uno por uno a cada quien, incluso puso el de él en donde estaba su silla. Al llegar al de Juan, dijo a señas que no estaba y lo dió para guardar. Lo mismo hizo con las luncheras a la hora de la salida.</p>	<p>Apoyar a Memo para que permanezca sentado durante el lunch. Lo mismo que a Juan.</p> <p>Apoyar a todos en lenguaje.</p>

Cuadro 2.8 Plan-observación-evaluación

CENTRO DE CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN
"La autonomía como meta de la educación"

Planeación, observación y evaluación semanal

Maestro C

Semana 1 (6 al 10 de Sep.)

FOCO	OBSERVACIONES DE LA SEMANA	EVALUACION DE LA OBSERVACIÓN
<p>Experiencia Clave: Espacio Aprender a encontrar las cosas en salón de clase, en la escuela y en el vecindario.</p> <p>Experiencia Clave: A. A. Explorar activamente con todos los sentidos</p> <p>Participar con otros en planeación en grupo, esfuerzo cooperativo</p> <p>Estrategia de limpieza Seguir reglas (Chucho y Lalo)</p>	<p>Rafael y Esteban se empezaron a interesar en contar. Rafael ocupó el ábaco y contaba las figuras según su ficha que le tocaba. Se interesó por las regletas. Estaban contando las figuras de una lámina y colocaba el número correspondiente.</p> <p>Con boletos y el collar de la abeja los niños recogen rápido.</p> <p>A Chucho y Lalo se les recordó mucho las reglas. Se platicó con el gpo. y se vio la importancia de seguirlos. Y si las rompen, todos se ponen de acuerdo para reprimirlo.</p>	<p>Apoyar e involucrarlos en todas las actividades para que lleven a cabo actos de conteo.</p> <p>Chucho ha mejorado en su disciplina pero hay que observar su concentración en las actividades.</p> <p>Se dio cooperación entre ellos para ganar un boleto. Se dieron cuenta que si en conjunto hacen algo, terminan más rápido.</p>

Semana 2 (3 al 17 de Sep.)

FOCO	OBSERVACIONES DE LA SEMANA	EVALUACIÓN DE LA OBSERVACIÓN
<p>Experiencia Clave: Lenguaje Describir objetos, sucesos y relaciones</p> <p>Toma de decisiones Al iniciar la planeación llegar a un acuerdo para que trabajen en grupo. Supervisar y apoyar el periodo de limpieza Marcar el principio y fin de periodo Expresar sus pensamientos y observaciones con la mayor claridad que les es posible.</p>	<p>En la limpieza saben cual es el material y con apoyos se les hace ver por qué no va si lo guardan en otro lado.</p> <p>Mediante canciones o alguna señal se marca el término de los periodos. Esto ayuda a saber qué periodo sigue. Con mi apoyo se platican entre sí sus experiencias. Y se les hace ver la importancia que tiene expresarse con claridad.</p>	<p>Necesito observar el trabajo del niño y ver qué es lo que planea hacer, para así poderlo apoyar correctamente.</p> <p>Mediante los boletos y en forma de juego su limpieza se ha ido mejorando notablemente. Recogen rápido y todo lo ponen en orden.</p> <p>Deciden lo que van a hacer y cómo describiendo su plan ampliamente.</p>

Cuadro 2.9 Plan-observación-evaluación

CENTRO DE CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN
"La autonomía como meta de la educación"

Planeación, observación y evaluación semanal

Maestro D

Semana 1 (10 al 14 de Ene.)

FOCO	OBSERVACIONES DE LA SEMANA	EVALUACIÓN DE LA OBSERVACIÓN
<p>Experiencia Clave: Tiempo Experimentar y describir la diferencia de velocidades.</p> <p>Apertura a los puntos de vista Escucha a otros Cuida materiales Sigue reglas establecidas No respeta la manera de pensar del compañero Acepta la forma de pensar de otros Alaba o hace comentarios sobre la forma de pensar de otros</p>	<p>Se estructura muy rápido la secuencia de la rutina, el día que cambiamos. Ivon pregunta por qué no salimos al recreo.</p> <p>Al correr lo hacen rápido y lento, y mencionan la velocidad.</p> <p>Empezan a fijarse en el reloj cuando es el recuerdo, planeación o salida. Dicen si se van a tardar mucho o poco tiempo en su trabajo. Al planear comienzan a escuchar a otros. Homero quiere hablar y hablar. Santiago sigue estando muy sensible. Si no le prestan algo o se le presenta un problema, llora.</p>	<p>Experimenta y describe diferentes velocidades</p> <p>Empezan a usar el reloj para referirse al tiempo y percatarse de los periodos que siguen.</p> <p>Sus tiempos de concentración son cortos al escuchar a otros en grupos grandes. En pareja si lo hacen.</p> <p>Apoyar a Santiago en el aspecto social.</p>

Semana 2 (17 al 21 de Ene.)

FOCO	OBSERVACIONES DE LA SEMANA	EVALUACIÓN DE LA OBSERVACIÓN
<p>Experiencia Clave: Seriación Poner varias cosas en orden y describir sus relaciones</p> <p>Apertura a los puntos de vista</p>	<p>Usan más los términos chicos, chiquitos, grandes, grandotes. No es, el mediano.</p> <p>Las series las forman sin criterio aparente. Empezan siendo papá-hijo y luego otro de mamá-hijo. Acomodan por tamaño en orden creciente los dinosaurios.</p> <p>Angel les ha dicho cuando algo le molesta.</p> <p>Alvaro y Santiago a veces siguen pegando pero hay veces que se ponen a discutir o decirse las cosas verbales.</p> <p>Han estado siguiendo reglas. Después del taller estuvieron inquietos.</p>	<p>Manejan tamaño chico, grande y grandota y chiquito, sin usar el término medio.</p> <p>Se maneja mucho las parejas en serie y llegan a formar tríos a partir de ellas. La pueden hacer más grande pero bajo el criterio de parejas.</p> <p>Algunos logran una seriación de 5 elementos en orden creciente.</p>

Análisis del documento 1

Los registros de la maestra A, muestran claramente que al **observar**, predominan las notas de tipo anecdótico, tendiendo muy poco a evaluar las acciones de los niños; la maestra B, muestra mayor tendencia a evaluar las acciones de los niños; la maestra C, muestra una total tendencia a evaluar las acciones de los niños y por último, la maestra D realiza registros anecdóticos en muchos de los cuales existe información incompleta. En estos registros existen pocas notas en proporción con el tiempo de duración del Ciclo Escolar.

Al **interpretar**, las maestras muestran poca dificultad para ubicar la observación en la categoría correspondiente.

Por último, en relación a la **planeación**, la maestra A muestra el seguimiento de los niños en aspectos socio-emocionales mientras en los aspectos intelectual y motor no (ver caso de Paco en el cuadro 2.2). Las maestras B, C y D, no manifiestan en absoluto una secuencia que dé seguimiento a las observaciones de los niños. En los planes de la semana dos, puede observarse que ninguna de estas maestras tomó en cuenta las observaciones y evaluación de la semana anterior. Cabe señalar que la maestra C, enfoca sus planes en función de cubrir objetivos. Por consiguiente, no existe congruencia alguna entre los planes y las guías de observación. Es decir, la información de los registros no es considerada para planear.

Análisis de los documentos 2, 3 y 4

De los datos obtenidos en la entrevista, la maestra A, expresa la importancia de la observación, no obstante su problema radica en la sistematización. Como se puede ver en el Control de Seguimiento en la aplicación, su manejo del grupo es muy adecuado, buen manejo de los periodos, oportunidad para el aprendizaje activo, es observadora, detecta y aborda con facilidad problemas de adaptación, área socio-emocional, dificultándosele el apoyo y seguimiento

del área intelectual, en cuanto a experiencias clave. Con base en la Lista de Verificación se observa que identifica con facilidad intereses y habilidades; registra eventualmente experiencias clave promovidas sin embargo no las utiliza para dar seguimiento e introducir materiales para satisfacer necesidades. Tiene pocas notas en sus guías.

La maestra B expresa dificultad para observar, reconoce la importancia de la observación para poder dar apoyo al desarrollo, no obstante no es congruente con su práctica ya que tiene pocos registros de los niños. En el control de seguimiento de la aplicación se observa una gran dificultad para dar oportunidades para el aprendizaje activo; en su interacción con los niños predomina un exceso verbal; se le dificulta observar por lo que tiende a interpretar todo cuanto hace el niño; muestra una actitud más de enseñanza, no obstante, se esfuerza por promover la reflexión. Con base en los datos de la Lista de Verificación se ve que logra detectar intereses y habilidades.

La maestra C muestra una fuerte preocupación por lograr metas, cubrir experiencias clave, lo cual es congruente con los datos obtenidos de la hoja de control de seguimiento de la aplicación al observar más una actitud de enseñanza que de reflexión y oportunidad para pensar. De acuerdo con los datos obtenidos de la lista de verificación, detecta intereses y habilidades y registra eventualmente experiencias clave promovidas, a las cuales no les da seguimiento.

Por último, la maestra D manifiesta la importancia de identificar y retar niveles de desarrollo a través de la observación y piensa que tener parámetros de desarrollo permite conocer el proceso por el que pasan los niños, no obstante expresa dificultad para registrarlas. De acuerdo con el control del seguimiento de la aplicación, tiene un buen manejo de los periodos, le cuesta trabajo seguir el pensamiento del niño. Por consiguiente, en ningún momento se observa seguimiento del desarrollo de los niños. Su control de grupo presenta algunas dificultades. De acuerdo con la Lista de Verificación, la maestra D muestra dificultad para sistematizar la observación, así como ubicar

el nivel de desarrollo. Identifica habilidades e intereses y tiene por lo menos dos registros por niño, por mes.

Es difícil separar las capacidades y conocimientos del maestro en la aplicación del COC de aquellas relacionadas con el proceso observación-evaluación ya que estas áreas se influyen mutuamente. No obstante, independientemente del grado de aplicación, los maestros están teniendo problemas para observar y evaluar. Es a raíz de la detección de este problema que surge el interés por proponer estrategias mediante las cuales el maestro se confronte con situaciones reales dentro de su trabajo diario, de manera tal que lo lleven a concebir el proceso observación-evaluación, como el medio por el cual se logra la educación centrada en el niño. Es decir, que haga conciencia de la importancia y utilidad de los instrumentos de observación, para dar seguimiento a los intereses, habilidades y necesidades de los niños.

Por lo tanto, se propone, a continuación un programa de capacitación congruente con la filosofía y estructura del COC que, de acuerdo con lo detectado se aboque a apoyar al maestro en el logro de cambios en su capacidad para observar, interpretar y planear.

CAPITULO III

PROPUESTA

Acercamiento a la capacitación del maestro

Un programa de capacitación implica, como señala Griffin (1983. Cit. en Barocio, 1993), "... una visión de déficit: el maestro no tiene, necesita". Bajo una aproximación de *marco abierto*, el maestro va satisfaciendo necesidades inherentes a la práctica profesional que desempeña, de manera tal que promueva su crecimiento personal. Es decir, no se habla de una capacitación en el sentido estricto sino de un proceso de cambio a largo plazo que va sufriendo el maestro en niveles cada vez más complejos

En este sentido, se habla de un programa de crecimiento personal el cual pretenda de manera sistemática generar cambios en el docente. En otras palabras, un programa de crecimiento personal del docente es aquel, a través del cual éste va desarrollando a largo plazo ciertas habilidades cada vez más complejas, ad-hoc a su labor profesional. Para ello, debe adquirir primero un compromiso con la misma, es decir, si el individuo no se encuentra interesado e involucrado en su área laboral, y la percibe sólo como un medio remunerador, el proceso de crecimiento resulta difícil y tedioso. En este sentido, el proceso de crecimiento personal tendrá lugar de manera significativa, siempre y cuando el docente esté comprometido con su trabajo. No obstante, se presentarán diferencias en cuanto a valores y actitudes en relación a diversos tópicos, o actitudes de perfeccionismo, y es aquí en donde el programa tiene la tarea más difícil: ¿cómo partir de las prioridades, actitudes de cada uno, y generar oportunidades que lleven a la reflexión, que vayan promoviendo cambios hacia la filosofía del programa, sin imponer los principios a seguir? El crecimiento personal del docente, en la aplicación del COC y, en particular en el proceso de Observación-Evaluación, deberá generarse en el marco de la práctica educativa, en

donde el maestro asuma la corresponsabilidad en el planteamiento y diseño de necesidades y metas para su desarrollo profesional.

Congruente con la perspectiva planteada en términos de un marco abierto, para los fines del presente trabajo se retomarán los modelos de Barocio (1993), Diamondstone (1991) y el planteamiento de Leithwood (1981, Cit. en Barocio, 1993 y en Espriu, 1988), con el propósito de desarrollar actividades que apoyen el crecimiento personal del docente en la conceptualización del proceso observación-evaluación y para adquirir habilidades para la aplicación del mismo.

I Actividades de capacitación y Actividades de apoyo a la capacitación del docente.

Barocio (1993) integra un programa de desarrollo del docente organizado en actividades de capacitación y actividades de apoyo a la capacitación.

Las *actividades de capacitación* tienen el propósito de abordar aspectos específicos tales como definir conceptos, explicar estrategias, programas, métodos, etc. Estas actividades pueden llevarse a cabo mediante la impartición de seminarios que, por sí mismos no son suficientes para que el maestro logre el cambio.

Las *actividades de apoyo a la capacitación en cambio* "...tienen la finalidad de promover la asimilación de las habilidades y de la información que se proporcionan en los [seminarios] de capacitación...en el COC se considera que la mayor parte del aprendizaje y el cambio en el maestro ocurre en el salón de clase, como producto de la interacción y retroalimentación de un asesor que observa su desempeño, y no como resultado únicamente de los cursos o seminarios que se imparten fuera del salón" (Barocio, 1993, p.61). Ejemplos de estas actividades pueden ser: observar al maestro periódicamente en el salón de clase, tener reuniones individuales con el maestro, reunión con el equipo de trabajo, así como el uso de videograbaciones. Observar al maestro periódicamente en el salón de clase, constituye la base de la interacción del supervisor con

el maestro. Permite recabar y compartir información con el docente acerca de sus aciertos, sus problemas, sus dudas, el grado de aplicación logrado, etc. Son precisamente estos datos, los que permiten planear y conducir actividades posteriores de capacitación congruentes con las necesidades del maestro.

La integración de estas actividades al programa de desarrollo del docente, durante la implantación del COC en México, funcionó exitosamente. Es posible, por lo tanto crear un programa de desarrollo para que el personal docente logre lo que se propone y no sólo limitarse a talleres y seminarios fuera del salón de clase. Por consiguiente, se considera que en particular, el segundo tipo de actividad juega un papel determinante en el proceso de crecimiento personal del docente.

Incluir, estas actividades en el programa que se propone producirá efectos diferentes en el maestro al permitirle asimilar los componentes del COC de una manera significativa.

II La visión del aprendizaje en el adulto

El planteamiento de Diamondstone (1991) acerca de la forma en que aprende el maestro proporciona una alternativa a las prácticas tradicionales dentro de la capacitación del maestro del nivel preescolar. Desarrolla un modelo de enseñanza-aprendizaje para adultos congruente con la aproximación de marco abierto que subyace al COC.

Su propuesta radica en diseñar talleres que promuevan experiencias de aprendizaje que generen cambios, tomando en cuenta al individuo, es decir, lo motiva y promueve una actitud de apertura y de respeto a los puntos de vista. De la relación que establezcamos con los participantes dependerá el mayor éxito de los talleres, por lo que invitarlos a participar en la organización, en la toma de decisiones y en la solución de problemas proporciona un sentido de pertenencia al grupo.

De acuerdo con Diamondstone (op. cit.) un taller efectivo debe contemplar una serie de aspectos. En primer lugar, la detección de necesidades de los participantes ayudará a generar motivación; por otro lado se deberá sugerir algunas lecturas relevantes o actividades específicas para la sesión; incluir actividades de iniciación que fomenten la interacción; especificar claramente los objetivos, presentar los conceptos, objetivos o prácticas educativas mediante una secuencia lógica de las ideas, empleando una variedad de estrategias (conferencias, lecturas, observaciones, discusiones en pequeños grupos, presentación por parte de los participantes, dramatizaciones y simulaciones, juegos y empleo de medios audiovisuales) y presentar la aplicación de principios, conceptos o estrategias en situaciones lo más reales y relevantes posibles. Debe además darse tiempo para aplicarlo en la práctica profesional y así controlar su aprendizaje tomando en cuenta el proceso de aprendizaje del adulto. Y una vez concluido el taller, apoyar a los maestros en el salón de clases, observándolos y registrando sus avances.

Diamondstone propone un esquema de trabajo para desarrollar una sesión del taller (ver cuadro 3.1), con base en la información sobre la forma en la que aprenden los adultos considerando tanto el aspecto motivacional, como la visión del adulto como constructor de su propio conocimiento. Para ello se proponen una forma de exposición de los contenidos que induzca al maestro a procesar y aplicar lo aprendido.

Este modelo sirvió de base para diseñar las sesiones que se presentan en el siguiente apartado, de tal forma que en todas las sesiones se encontrarán cuatro experiencias básicas: actividades de apertura, presentación de ideas principales, práctica/aplicación y actividades de seguimiento.

Cuadro. 3.1 MARCO DE TRABAJO PARA EL TALLER

Estadios en el proceso de aprendizaje	Actividades
<p align="center"><i>Creando motivación</i></p> <p>"Nuestro programa para los niños puede mejorarse en cierta forma y este taller va a ocuparse de estos aspectos".</p> <p>"Estoy listo para pensar en el tópic del taller".</p>	<p align="center">ANTES DEL TALLER</p> <p align="center"><i>Evaluación de Necesidades</i></p> <p>*Identifique necesidades e intereses de los participantes</p> <p>*Desarrolle los objetivos del taller.</p>
<p align="center"><i>Creando motivación y superando las barreras para aprender</i></p> <p>"Me siento agusto en este taller. No tengo miedo de hablar o de compartir mis ideas. Deseo oír acerca del tópic del taller".</p> <p align="center"><i>Planeación mutua de la experiencia de aprendizaje</i></p> <p>"Entiendo y estoy de acuerdo con la agenda, he formulado objetivos personales".</p> <p align="center"><i>Entendiendo la teoría</i></p> <p>"Entiendo y acepto los principios y conceptos del desarrollo del niño presentados".</p> <p align="center"><i>Entiendo el cómo</i></p> <p>"Entiendo por qué se recomiendan estas técnicas, estrategias o materiales".</p> <p align="center"><i>Generalización a la experiencia personal</i></p> <p>"Entiendo como pueden aplicarse en mí caso estos principios y prácticas de enseñanza recomendadas".</p> <p align="center"><i>Desarrollo de habilidades</i></p> <p>"Tengo confianza, puedo usar las técnicas, estrategias o materiales porque he practicado".</p> <p align="center"><i>Planeación para el seguimiento</i></p> <p>"Esto es lo que haré al regresar al salón".</p> <p align="center"><i>Planeación mutua de experiencias de aprendizaje</i></p> <p>"Mi retroalimentación ayudará a mejorar talleres futuros".</p>	<p align="center">EN EL TALLER</p> <p align="center"><i>Apertura del taller:</i></p> <p>*Rompiendo del "hielo", introducción del problema o necesidades.</p> <p align="center"><i>Acuerdo en objetivos</i></p> <p>*Revisar los objetivos y la agenda.</p> <p>*Clarificar procedimientos y expectativas.</p> <p>*Desarrollo personal de los objetivos de aprendizaje</p> <p align="center"><i>Presentación de las ideas centrales</i></p> <p>*Audiovisuales, lecturas, explicaciones, etc.</p> <p align="center"><i>Discusión:</i></p> <p>*Los participantes relacionan las ideas del taller con sus experiencias y escenarios.</p> <p align="center"><i>Práctica/Aplicación</i></p> <p>*Simulación, juego de roles, solución de problemas, toma de decisiones, ejercicios.</p> <p align="center"><i>Planeación para el seguimiento</i></p> <p>*Los participantes formulan un curso definitivo de acción.</p> <p align="center"><i>Evaluación</i></p> <p>*Se evalúa el diseño del taller y/o el "aprendizaje".</p>
<p align="center"><i>Creando motivación</i></p> <p>"Hay algunas otras área en las que me gustaría trabajar".</p>	<p align="center">DESPUES DEL TALLER</p> <p align="center"><i>Seguimiento del taller y evaluación posterior</i></p> <p>*Dar retroalimentación.</p> <p>*Identificar necesidades de capacitación adicionales.</p>

III El cambio en el maestro como un proceso a largo plazo

Dentro del modelo de Leithwood (Cit. en Espriú 1988 y en Barocio, 1993), la aplicación de una innovación educativa, implica un proceso de cambio en el maestro, a largo plazo.

El cambio a realizar se conceptualiza como el proceso de recorrer la distancia entre dos puntos, de la situación actual a la situación ideal, a través de diversas estrategias que promuevan el crecimiento del docente hacia las metas preestablecidas por el curriculum al que pertenece, para lo cual se requiere identificar obstáculos, con el fin de planear acciones efectivas que apoyen a cada maestro en la adquisición de conocimiento, habilidades y afectos (Espriú, 1988).

Conceptualizar el desarrollo del docente como un proceso a largo plazo permitirá dar continuidad al crecimiento personal del docente al atender sus intereses, habilidades y necesidades, de manera similar a la forma como se hace con los niños.

El programa de "Crecimiento Personal del Docente" que se describe enseguida, integra lo analizado en los párrafos anteriores. Nos referiremos primeramente a los objetivos generales, después a los contenidos y a la dinámica citada en actividades de capacitación y actividades de apoyo a la capacitación y, por último, haremos referencia al tipo de evaluación.

PROGRAMA DE "CRECIMIENTO PERSONAL DEL DOCENTE" EN EL COC

OBJETIVOS GENERALES

1. Que el maestro desarrolle estrategias y habilidades para observar
2. Que el maestro desarrolle la capacidad de interpretación
3. Que el maestro utilice la información recabada para la planeación de la enseñanza

CONTENIDOS

1. Pre-evaluación
2. Conceptualización del proceso observar-evaluar-planear
3. Ventajas de la observación-evaluación sobre las pruebas
4. Registro anecdótico
5. Principios para observar
6. Experiencias clave
7. Registro de observación del niño (RON)
8. Periodos de la Rutina Diaria
9. Videgrabaciones

DINAMICA

Se presenta una serie de actividades de capacitación² y apoyo a la capacitación aplicables a cualquier necesidad e interés que surja del grupo, las cuales constituyen la estructura de este programa.

Actividades de Capacitación

1. Se han planeado en seminarios, con duración aproximada de dos horas, temas que surgen por el interés o necesidad de los participantes. Estos, podrán ser dirigidos a través de varias actividades: exposición, simulación, juego, discusión, análisis de videograciones.

2. Adicionalmente, se promoverá la participación de los maestros en conferencias, cursos o congresos, así como, observar y/o consultar a algún experto en la aplicación o manejo de algún tema en particular.

² "Capacitación" entendida como un proceso de desarrollo personal.

Actividades de apoyo a la Capacitación

1. Básicamente, estas actividades podrán llevarse a cabo por medio de estrategias tales como guiar en el momento de los hechos, o modelar algunas situaciones, o bien se tomarán videograbaciones o notas de la actividad, con el fin de discutir después de clase.

2. Se tendrán reuniones individuales para discutir la videograbación o las notas registradas, así como para analizar los resultados obtenidos al guiar y modelar en el salón. Como conclusión de estas reuniones se plantearán estrategias para dar seguimiento.

3. Se promoverá que los maestros se reúnan en parejas, o en pequeños grupos al término del día, con el fin de retroalimentarse, comentando sus observaciones, las situaciones específicas, buscando solucionar problemas, lo cual les ayudará a tomar y sistematizar decisiones.

4. Llevar a cabo actividades grupales, en las que tenga lugar la discusión sobre la práctica misma, que promueva la reflexión y el reto cognitivo.

5. Analizar planes y registros de notas anecdóticas semanalmente, con el fin de apoyar al maestro en el seguimiento de los niños.

EVALUACION

Siguiendo el modelo de Diamondstone (1991), son dos los aspectos que interesa evaluar:

1. ¿Cómo se vivió la experiencia de aprendizaje, de capacitación?
2. ¿Qué impacto tuvo en el comportamiento de los participantes?

La experiencia de capacitación será evaluada mediante un cuestionario pos-evaluativo (ver apéndice F.1). Este será llenado por los participantes, una vez que haya terminado el curso. En él, se hace referencia al diseño del curso: actividades, objetivos, contenidos, lógica y dirección, la forma en que percibieron y vivieron la experiencia de capacitación.

El segundo aspecto, que hace referencia a los cambios y al producto, será evaluado mediante dos instrumentos que hagan referencia a actitudes, forma de pensar y aplicación de la observación evaluación:

1. La revisión de Guías de observación y planes semanales, antes de curso, con el fin de tener el punto de partida para observar sus cambios. Y una entrevista (ver apéndice F.2), en relación a la concepción actual del proceso observación-evaluación. Ambas estrategias³, serán utilizadas nuevamente al término del curso, para valorar los cambios logrados.

2. Registro del Crecimiento del docente. Se empleará una forma de registro para el seguimiento del docente (ver apéndice F.6). Este consiste, en el registro continuo de sus avances durante la aplicación de la observación-evaluación. Es decir, durante la ejecución, registrando sistemáticamente habilidades, necesidades y cambios. De esta manera se evaluará constantemente, y esto permitirá planear oportunidades que apoyen su crecimiento.

A continuación, se presenta la propuesta. En ella se sugieren una serie de actividades presentadas en orden lógico, sin embargo, dependiendo de las necesidades e intereses que emerjan en el grupo o, de manera individual, podrán anexarse otras, y se deberá apoyar el seguimiento individual el tiempo que sea necesario. Cabe señalar además que el proceso de crecimiento personal del docente, no termina con la culminación de ellas, sino que requiere de un seguimiento y apoyo en el salón de clase hasta lograr los objetivos y que aún cuando se alcance el grado de aplicación, se sugiere el trabajo en grupo como retroalimentación y apoyo al seguimiento del desarrollo de los niños con los que cada uno trabaja.. Cada actividad contempla objetivos específicos, orientados a apoyar al docente en el proceso *observación-evaluación*.

³En caso de trabajar con un grupo de maestros que se inician en la aplicación del COC, se hará únicamente la entrevista o, si vienen de otro sistema se les pedirá, los registros de observación que hacían.

PROGRAMA DE "CRECIMIENTO PERSONAL DEL DOCENTE" EN EL COC

OBJETIVO 1. El Supervisor determinará las necesidades de los Maestros en el proceso observación-evaluación. 2. El Maestro definirá sus expectativas en relación a la capacitación.		
CONTENIDO 1. Cuestionario de expectativas y concepción de la observación-evaluación (Pre-evaluación).		
	ACTIVIDAD	MATERIAL
	ENTREVISTA 1. Se pedirá a los participantes describir la forma en la que conciben el proceso observación-evaluación contestando a las siguientes preguntas: ¿Qué es para mi observar y evaluar? ¿ Qué hago para observar y evaluar ? ¿ Para qué observo y evalúo ? 2. Posteriormente describirá sus expectativas en cuanto al taller: El Maestro expresará: ¿Cuáles son las necesidades e intereses que me gustaría satisfacer a través de este taller? ¿Cómo me gustaría que este se desarrollara? ¿Cómo me gustaría participar? 3. Enlistará qué demanda del Maestro, el proceso observación-evaluación en el COC..	CUESTIONARIOS APEN. F.2 APEN. F. 3
	SEGUIMIENTO	

AC=ACTIVIDADES DE CAPACITACIÓN

AAC=ACTIVIDADES DE APOYO A LA CAPACITACIÓN

PROP1-1.XLS

PROGRAMA DE "CRECIMIENTO PERSONAL DEL DOCENTE" EN EL C.O.C.

OBJETIVO 1. Se revisará el programa y se describirán expectativas. 2. El Maestro reconocerá las ventajas de la evaluación centrada en el Niño sobre la forma tradicional de aplicar pruebas.		
CONTENIDO 1. Programa. 2. Tarjetas con tres diferentes situaciones de evaluación.		
TIPO/TIEMPO	ACTIVIDAD	MATERIAL
AA	1. Bienvenida 2. Presentación de los participantes y del curso: a. El coordinador se presentará y entregará el programa a cada Maestro. Revisará junto con ellos los objetivos, contenidos, tipos de actividad y evaluación. b. Cada Maestro se presentará y hablará sobre su experiencia en la aplicación del proceso observación-evaluación y expresará sus expectativas en relación a este curso.	PROGRAMA TARJETA CON SITUACIONES
AC	3. Simulación dos situaciones que ilustren estrategias diferentes para obtener información del Niño y para evaluar su desarrollo, en las que los Maestros participen como Niños y el Supervisor como Maestro. a. Presentar al Niño una prueba y mostrar los resultados al terminar b. Al mismo Niño presentarle los mismos conceptos en un grupo pequeño, mediante el aprendizaje activo. c. Hacer un grupo pequeño con el mismo Niño, bajo una filosofía instruccional (con experiencias clave). - Discusión en grupo generada por los cuestionamientos: - ¿ Qué información piensas que adquirió el Maestro sobre el Niño, en cada situación ? - ¿ Qué acciones genera el Maestro, en cada situación ? - ¿ Qué piensas que el Niño aprendió en cada situación ?	GUIAS APEN. F.7 GUÍA
SEGUIMIENTO		

AC=ACTIVIDAD DE CAPACITACIÓN / AAC=ACTIVIDAD APOYO A LA CAPACITACIÓN / AA=ACTIVIDAD APERTURA

PROPI-2.XLS

PROGRAMA DE "CRECIMIENTO PERSONAL DEL DOCENTE" EN EL COC

OBJETIVO 1. Se revisará el programa y se describirán expectativas. 2. El Maestro reconocerá las ventajas de la evaluación centrada en el Niño sobre la forma tradicional de aplicar pruebas.		
CONTENIDO 1. Programa. 2. Tarjetas con tres diferentes situaciones de evaluación.		
TIPO/TIEMPO	ACTIVIDAD	MATERIAL
	<ul style="list-style-type: none"> - ¿ Qué le aportó cada situación, a su autoconcepto ? - ¿Cuál es la diferencia entre una situación tradicional y una de aprendizaje activo ? - ¿ Te has encontrado en alguna de estas situaciones en tu salón de clase ? - ¿ Qué situación aporta elementos más objetivos al Maestro, para apoyar el desarrollo del Niño ? <p style="text-align: center;">- En pequeños grupos concluirán las ventajas. Posteriormente nos reuniremos en grupo de manera tal que se analicen y se validen las ideas en una cartulina alrededor del salón de trabajo.</p>	CARTULINA
AAC	4. Los Maestros hablarán sobre experiencias personales las cuales serán discutidas con base en lo analizado.	
AC	5. Al terminar se les entregará información acerca del proceso observación-evaluación-planeación y las ventajas de éste.	DOC. 1 APEN. F.5
SEGUIMIENTO		
AAC	1. Se videograbará a cada Maestro durante la aplicación del COC. 2. En reunión individual se revisará, bajo los cuestionamientos y análisis realizado durante la sesión dos.	RESULTADOS SESION APEN.F4 REGISTRO SEGUIMIENTO APEN.F.6

AC=ACTIVIDADES DE CAPACITACIÓN

AAC=ACTIVIDADES DE APOYO A LA CAPACITACIÓN

PROPI-2.XLS

PROGRAMA DE "CRECIMIENTO PERSONAL DEL DOCENTE" EN EL C.O.C.

OBJETIVO		
1. El Maestro reconocerá las características de un observador.		
2. El Maestro desarrollará sus estrategias y habilidades para observar.		
CONTENIDO		
1. Principios que sustentan el proceso observación-evaluación.		
TIPO/TIEMPO	ACTIVIDAD	MATERIAL
10'	1. Cada Maestro expresará su experiencia de la semana	
AC	2. Se descubrirán las características de un observador:	VIDEO
20'	a. Se pasará una videograbación en el cual observarán las características del observador (con base en la lectura, análisis de la sesión anterior y análisis individual).	GUÍA APEN. F.7
20'	b. Se organizarán en pequeños grupos y enlistarán las características, estrategias y conocimientos que debe desarrollar un observador en el COC, para obtener información y poder apoyar el desarrollo de cada niño.	
20"	c. Reunidos nuevamente en grupo , los equipos transmitirán sus ideas. El coordinador monitoreará la actividad de manera tal que guíe la reflexión para abordar las características: actitud, estrategias y conocimientos. (Los puntos que se obtengan de la discusión, se anotarán en una cartulina alrededor del salón de trabajo)	CARTULINA
AC	3. Se vivenciará la actitud de un observador.	
10'	a. Se les proporcionará tiempo para leer el documento "Estrategias de Enseñanza" (nivel 1). Discutir dudas.	DOC 2 APEN. F.5
20'	b. Con el fin de vivenciar la actitud y características del observador, se organizarán los Maestros en parejas y uno de ellos desempeñará el papel de observador y otro de niño desarrollando algún plan propio. Trabajarán durante 10 min. y luego invertirán los papeles, de manera tal que todos desempeñen el papel de observador.	
AAC/20'	4. Al concluir la actividad se hablará en grupo sobre la experiencia vivida, promoviendo la retroalimentación, pidiéndoles que que planteen sus objetivos, con base en lo vivido.	RESULTADOS SESION APEN.F4
SEGUIMIENTO		
AAC	1. Cada Maestro planeará, lo que hará para aplicar lo aprendido.	REGISTRO
	2. Se les videograbará en el salón de clase y se programará una sesión individual para analizar su desempeño (ver sig. act.). (En caso de observar situaciones similares en varios, el video podrá además analizarse en grupo)	SEGUIMIENTO APEN. F.6

AC=ACTIVIDADES DE CAPACITACIÓN

AAC=ACTIVIDADES DE APOYO A LA CAPACITACIÓN

PROP1-3.XLS

PROGRAMA DE "CRECIMIENTO PERSONAL DEL DOCENTE" EN EL C.O.C.

OBJETIVO 1. El Maestro aplicará las estrategias para observar.		
CONTENIDO 1. Video. Registro de Seguimiento.		
2. Estrategias para observar.		
TIPO/TIEMPO	ACTIVIDAD	MATERIAL
AAC	Trabajo individual con el Maestro, y en el salón de clase.	
40'	<p>1. En el salón de clases se tomará videograbación al Maestro.</p> <p>a. En reunión individual o grupal se analizará en la videograbación, los factores que facilitaron o dificultaron la observación haciendo pausas conforme se vayan presentando. Antes de presentar el video se le entregará una guía para que registre su percepción en cuanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cómo realiza su observación, si se da tiempos para observar en silencio lo que el Niño hace, si lo escucha - Cómo es su interacción al explorar lo que hace - Que oportunidad dá al Niño de que hable sobre lo que hace - Si se observa algún aspecto que se conciera puede estar dificultando su observación : control de grupo, oportunidad para el aprendizaje-activo y manejo de la rutina - Si se aprecia una actitud de observación - La comprensión del Maestro respecto a lo que hace el Niño 	<p>VIDEO-TRABAJO</p> <p>REGISTRO</p> <p>SEGUIMIENTO</p> <p>APEN. F.6</p> <p>GUÍA</p> <p>APEN. F.7</p>
20'	2. Definir sus obstáculos y proponer estrategias que le den seguimiento	<p>RESULTADOS</p> <p>SESION APEN. F4</p>
SEGUIMIENTO		
	El seguimiento de los resultados del video se dará en forma individual : supervisión en el salón o reunión individual	<p>REGISTRO</p> <p>SEGUIMIENTO</p> <p>APEN. F.6</p>

PROGRAMA DE "CRECIMIENTO PERSONAL DEL DOCENTE" EN EL C.O.C.

OBJETIVO 1. El Maestro aplicará las estrategias para observar .		
CONTENIDO 1. Puntos discutidos en el análisis de video del Maestro.		
TIPO/TIEMPO	ACTIVIDAD	MATERIAL
AAC	1. Se entrará nuevamente al salón de clase, donde se observará al Maestro con base en los puntos discutidos en el análisis de videograbación. Se irá apoyando durante su ejecución las actividades de manera tal que vaya experimentando soluciones y estrategias.	REGISTRO SEGUIMIENTO APEN. F.6
AAC	2. Posteriormente se tendrá una reunión individual en la que se analizará los aspectos observados, así como los efectos de la supervisión.	REGISTRO SEGUIMIENTO APEN. F.6
AAC	En caso de requerir adquirir estrategias sobre control de grupo, rutina diario, etc., se programará algún video que lo apoye, se le invitará a otro Maestro, se le modelará o invitará a revisar algún documento.	VIDEOTECA BIBLIOTECA
SEGUIMIENTO		
	Que el Maestro defina sus estrategias de seguimiento	RESULTADOS SESION APEN.F4

PROGRAMA DE "CRECIMIENTO PERSONAL DEL DOCENTE" EN EL C.O.C.

OBJETIVO 1. El Maestro conocerá los instrumentos de observación-evaluación. 2. El Maestro aprenderá a registrar observaciones.		
CONTENIDO 1. Definición de los instrumentos de observación-evaluación		
TIPO/TIEMPO	ACTIVIDAD	MATERIAL
AC/15'	1. Presentar los dos instrumentos de observación-evaluación; Guía de observación y Registro de observación del Niño.	EXPOSICIÓN
AC	¿Cómo registrar las observaciones?	
40'	2. Se les presentará en cartulina o proporcionará una hoja por cada 2 Maestros, un registro anecdótico de las Experiencias Clave. En grupo se analizará los registros y mediante la lluvia de ideas, los Maestros irán describiendo las características de las notas y de la guía en general: ¿qué nos dice del Niño? ¿del desarrollo cognoscitivo, físico y social? ¿cómo se hace? ¿para qué fechar? ¿cada cuándo? ¿cuál es su contenido?	REGISTRO ANECDOTICO
10'	3. Se presentarán registros diferentes. La tarea consistirá en analizar e identificar cuál es una observación, cuál una inferencia y cuál una evaluación.	TARJETAS CON NOTAS: OBSERV. INFEREN. Y EVA.
10'	4. Empleando la Guía de Observación: a. Se proporcionará tiempo para leer el documento Guía de Observación: características, empleo y ventajas.	DOC. 3 APEN.F.5
20'	b. Video (del observador). Ahora el Maestro registrará lo que el Niño hace y dice. (en hojas, para pegar al frente).	HOJAS/PLUMON
15"	c. En grupo se analizará cada una.	RESULTADOS
10'	5. Se proporcionará tiempo para que los Maestros se planteen objetivos personales en relación a lo analizado.	SESION APEN.F4
	SEGUIMIENTO	
	Registro de todos los Niños durante toda la semana en papelitos sueltos, con base en las características analizadas.	PAPELITOS
	Durante la semana se promoverá que los participantes se reúnan al término del día, con el fin de retroalimentarse, comentar observaciones, situaciones, experiencias.	Resultados de la sesión APEN.F4

AC=ACTIVIDADES DE CAPACITACIÓN

AAC=ACTIVIDADES DE APOYO A LA CAPACITACIÓN

PROP1-5.XLS

PROGRAMA DE "CRECIMIENTO PERSONAL DEL DOCENTE" EN EL C.O.C.

OBJETIVO	<p>1. El Maestro comprenderá cada categoría del desarrollo: características particulares de cada una.</p> <p>2. El Maestro identificará experiencias clave en la ejecución de los Niños.</p> <p>3. El Maestro aprenderá a utilizar los instrumentos de observación-evaluación: Guía de observación y Registro de Observación.</p>
CONTENIDO	<p>1. Experiencia clave.</p> <p>2. Guía de observación.</p> <p>3. Registro de Observación del Niño (RON).</p>
TIPO/TIEMPO	A C T I V I D A D
AAC/20'	1. En pequeños grupos se analizarán las notas registradas por los Maestros en sus salones (observación, interpretación o evaluación).
AC/10'	<p>2. Se hará un resumen de lo revisado hasta el momento para ubicar el seguimiento:</p> <p>a. Ventajas de la Observación-Evaluación en el COC.</p> <p>b. Características de un observador, estrategias y conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> * Habilidad para observar * Registro de observaciones * Empleo y manejo de instrumentos de observación-evaluación <p>Se revisará el elemento central, que dará sentido y significado a todo lo hasta ahora revisado.</p> <p>* Conocimientos sobre el desarrollo del Niño (marco de referencia): comprensión de las categorías. (En la pared, alrededor del salón de trabajo, se tendrá pegadas cartulinas, una por cada categoría del desarrollo).</p> <p>Se les pedirá revisar las experiencias clave para cada sesión.</p>
AC/20'	<p>3. Presentación por el coordinador: Categorías. Definición, características particulares y sobresalientes, forma en que se manifiesta (Experiencias Clave) y niveles de desarrollo (RON), analizando cada rubro.</p> <p>Proporcionar las 50 Experiencias Clave en tarjetas, revueltas y repartirlas entre el grupo (en parejas o pequeños grupos). Las ExperienciasClave las pegarán en la categoría, que a su juicio corresponden.</p>
	S E G U I M I E N T O
	M A T E R I A L
	PAPELITOS
	CARTULINAS
	SESIONES ANT.
	CARTULINA DOC. 4 APEN.F.5
	TARJETAS 3

PROGRAMA DE "CRECIMIENTO PERSONAL DEL DOCENTE" EN EL C.O.C.

OBJETIVO	<ol style="list-style-type: none"> 1. El Maestro comprenderá cada categoría del desarrollo: características particulares de cada una. 2. El Maestro identificará experiencias clave en la ejecución de los Niños. 3. El Maestro aprenderá a utilizar los instrumentos de observación-evaluación: Guía de observación y Registro de Observación. 	
CONTENIDO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experiencia clave. 2. Guía de observación. 3. Registro de Observación del Niño (RON). 	
TIPO/TIEMPO	A C T I V I D A D	MATERIAL
AC/40'	<ol style="list-style-type: none"> 4. Se seleccionará una categoría y el coordinador expondrá su definición, experiencias clave y niveles de desarrollo, promoviendo la participación del grupo mediante la lluvia de ideas. <ul style="list-style-type: none"> - Se les presentará un ejemplo, el cual analizarán de la siguiente forma: <ol style="list-style-type: none"> a. Categoría. Ubicarán la experiencia en el área correspondiente (Seriación). b. Experiencia Clave. Reconocerán a las que hace referencia (Hacer corresponder). c. Nivel de desarrollo. Con el registro de observación en mano evaluarán lo que nos dice del Niño en términos de su desarrollo (Por ensayo y error busca la correspondencia). 	TARJETA 4
10'		
10'		
AAC/10'	<ol style="list-style-type: none"> 5. Se analizará alguno de los registros: hechos por los Maestros en el salón de clases en términos de : <ol style="list-style-type: none"> a. ¿Es una observación, inferencia o evaluación? b. ¿A qué categoría corresponde? . c. ¿De qué experiencia clave se trata? d. ¿En qué nivel de desarrollo estaría el Niño? 	REGISTROS
	S E G U I M I E N T O	
AAC	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuar registrando observaciones, que serán analizadas individualmente y en el salón de clase. 2. Planear un grupo pequeño para promover la experiencia clave revisada (seriación) y registrar observaciones de todos los Niños a lo largo de la semana. 3. Al término de día se promoverá que los Maestros se reúnan para comentar sus observaciones. Retrolimentarse. 4. Se estará presente en el salón y reuniones entre Maestros y se llevará el registro de los avances de cada uno. 	Resultados Sesión

PROGRAMA DE "CRECIMIENTO PERSONAL DEL DOCENTE" EN EL C.O.C.

OBJETIVO 1. El Maestro comprenderá cada categoría del desarrollo: características particulares de cada una. 2. El Maestro identificará las experiencias clave en la ejecución de los Niños. 3. El Maestro aprenderá a utilizar los instrumentos de observación-evaluación: Guía de observación y Registro de Observación.		
CONTENIDO 1. Experiencia clave . 2. Guía de observación. 3. Registro de Observación (RON).		
TIPO/TIEMPO	A C T I V I D A D	MATERIAL
AAC/30'	1. Se compartirá con el grupo los resultados obtenidos en la AAC: - Se analizará si son observaciones, inferencias o evaluaciones - Se ubicarán en la categoría, experiencias clave correspondiente y nivel de desarrollo.	
AC/20' 15' 20'	2. Se pasará una videograbación en el que se apoye dicha categoría y se pedirá a los Maestros registrar observaciones. - Se analizarán en pequeños grupos - Se expondrán al grupo	VIDEO G.P: E.C. GUÍA APEN.F.7
35'	3. Se analizará otra categoría de la misma manera que la anterior	CARTULINA Resultados Sesión APEN. F.4
S E G U I M I E N T O		
	1. Se trabajará con la maestra en el salón de clase, en la identificación de las experiencias en las que están involucrados los Niños.	REGISTRO SEG. APEN. F.6

AAC=ACTIVIDADES DE CAPACITACIÓN

AAC=ACTIVIDADES DE APOYO A LA CAPACITACIÓN

PROPI-7.XLS

PROGRAMA DE "CRECIMIENTO PERSONAL DEL DOCENTE" EN EL COC

OBJETIVO	1. El Maestro obtendrá información del niño durante todo un día de trabajo. 2. El Maestro reconocerá la importancia de la observación-evaluación, en el proceso enseñanza-aprendizaje.	
CONTENIDO	1. Todo lo que el niño hace durante un día	
TIPO/TIEMPO	A C T I V I D A D	MATERIAL
1:00 hr.	<p>Se pedirá a las maestras que traigan para esta sesión, el registro de un niño que se haya observado durante todo el día.</p> <p>1. Los Maestros se agruparán en parejas con el fin de interpretar sus observaciones y analizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cubre las características de una observación -Contenido -¿A qué categoría o experiencia clave pertenece? -¿Qué me dice del niño? <p style="padding-left: 40px;">Nivel de desarrollo, necesidades, intereses, habilidades, comportamiento.</p> <p>2. En reunión grupal, cada maestra expondrá toda la información que adquirió sobre el niño, mediante esta observación.</p> <p>Se discutirá el punto sobre la utilidad que en este momento tiene la información que les ha proporcionado esta observación:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Para que te sirve saber todo eso del Niño? -¿Qué harás ahora con toda esa información? 	Observaciones CAR
	S E G U I M I E N T O	
	<p>Ahora que se sabe mucho del Niño, ¿qué se hace con la información?</p> <p>Se definirá con el Maestro la estrategia a seguir y se observará posteriormente durante la aplicación.</p> <p>Como material de apoyo a la capacitación se videograbará la observación que haga del Niño, con el fin de utilizarlo como material de consulta.</p>	Resultados sesión APEN. F.4 Video

ESTA TESIS NO DEBE
 SALIR DE LA BIBLIOTECA

PROPI-8.XLS

PROGRAMA DE "CRECIMIENTO PERSONAL DEL DOCENTE" EN EL COC

OBJETIVO 1. El maestro tomará decisiones (haga planes), con base en lo observado.		
CONTENIDO 1. Registro anecdótico del niño que se analizó en la reunión anterior. 2. Formatos de planeación.		
TIPO/TIEMPO	ACTIVIDAD	MATERIAL
1:30 hr.	<p>1. Se hará un juego con ellas, en donde se les presentará una tarjeta, cada una con una observación, interpretación o plan. Se les pedirá a las maestras que ordenen y hagan corresponder, las que a su criterio son congruentes para completar el proceso observación-interpretación-planeación.</p> <p>2. Se organizará el grupo en parejas o grupos pequeños (agruparse por grados más cercanos). Mediante la lluvia de ideas los Maestros tomarán decisiones que den seguimiento a los intereses, habilidades o necesidades del niño analizado. Se planeará considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción de materiales - Oportunidades que den continuidad a lo observado <p>3. Se analizarán en grupo los planes con el fin de identificar si:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Hay congruencia entre la observación-interpretación -planeación? - ¿El enfoque es claro? - ¿Qué pretende? - ¿Cuál es el fin de esa decisión a diferencia de cubrir objetivos? <p>4. Con base en el análisis y discusión, ¿qué demanda del maestro la observación-evaluación?</p>	<p>TARJETAS CON OBSERVACION INTERPRETACIÓN PLAN APEN E.8 FORMATO PLAN</p> <p style="text-align: center;">GUÍA APEN. F.7</p>
SEGUIMIENTO		RESULTADOS
<p>Se revisará semanalmente libreta de planes y CAR.</p> <p>Para dar seguimiento al niño, se anotará diariamente los aspectos que nos preocupan en el foco.</p> <p>Reunirse con otros al término del día para intercambiar opiniones.</p> <p>Definir estrategias a seguir.</p>		<p>SESION 4 APEN. F.4</p>

PROGRAMA DE "CRECIMIENTO PERSONAL DEL DOCENTE" EN EL COC

OBJETIVO 1. El Maestro definirá estrategias de seguimiento. 2. El Maestro evaluará el curso.		
CONTENIDO 1. Lluvia de ideas. 2. Cuestionario de evaluación del curso.		
TIPO/TIEMPO	ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO	MATERIAL
	1. Definir estrategias a seguir. 2. Reunirse diaria o periódicamente con el equipo de trabajo al término del día, con el fin de intercambiar experiencias y promover la retroalimentación. 3. Establecer como permanente la supervisión y apoyo dentro del salón de clases, de sus planes y sus registros, y el uso de videograbaciones, para ser analizadas de manera individual o con el equipo de trabajo. 4. El Maestro llenará el cuestionario sobre la evaluación del curso.	APEND. F.1
	SEGUIMIENTO	
	Programarla semanalmente.	APENDICE F.6

CONCLUSIONES

A lo largo de la creación del Curriculum con Orientación Cognoscitiva y durante la aplicación del mismo, se observa una clara dificultad del maestro para cambiar su forma de pensar, actuar y conceptualizar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Esto se debe en gran parte a que el estilo educativo de la mayoría de los adultos se asemeja más a los sistemas educativos tradicionales.

El mayor problema detectado en el proceso observación-evaluación estriba en la persistencia del docente por evaluar el comportamiento de los niños en término de objetivos, en lugar de atender a los niveles de desarrollo.

La observación-evaluación debe ser concebida como un proceso continuo en la enseñanza y el aprendizaje; como el componente clave en toda educación centrada en el niño, que da lugar a la planeación de estrategias que dan seguimiento al desarrollo del niño. En la medida que dicha observación sea clara, anecdótica, sin inferencias, y tenga para el maestro un significado en términos de desarrollo, entonces el apoyo será congruente con las necesidades del niño.

Este aspecto, implica un proceso de cambio a largo plazo, dada la manera diferente de pensar acerca del aprendizaje y la enseñanza. Por tanto, un programa de crecimiento personal del docente constituye una opción para atender a las necesidades de desarrollo del docente, bajo un esquema congruente con la filosofía misma del COC. Este programa debe ser más una oportunidad para el crecimiento, que para el dominio de procedimientos impuestos.

Maestro y niño aprenden de la misma manera: a través de la experiencia directa. Por consiguiente un programa que integra actividades de capacitación y actividades de apoyo a la capacitación, que promueven este tipo de experiencias, constituye una estrategia ideal de apoyo al docente en ese proceso de cambio.

REFERENCIAS

1. Barocio, R.Q. (1993) Formación docente para la Innovación Educativa. México: Ed. Trillas. .
2. Buckleitner, W., Freeman, B. y Greene Ed (1991) Effective Team Teaching: Working Together Works Better. En Altman, N. y Spencer, L. (Editors). Supporting Young Learners. Ypsilanti, Michigan: High Scope Press. PP. 189-194.
3. Diamondstone, J.M. (1991) Talleres para padres y maestros: diseño, conducción y evaluación. México: Ed. Trillas.
4. Espriú, R.M. (1988) "Desarrollo de una estrategia para la implementación de un Curriculum con Orientación Cognoscitiva Tesis de Maestría Fac. de Psicología UNAM
5. Ferreiro, E. (1985) Psicogénesis y Educación. Documento DIE: Departamento de Investigaciones. Centro de Investigación y estudios avanzados de la IPN: México, D.F.
6. Ginsburg, H. y Opper, S. (1977) Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. México: Prentice/Hall Internacional.
7. Graves, M. (1991) Child Planning: Why It's Important, How to Get Started. En Altman, N. y Spencer, L. (Editors). Supporting Young Learners. Ypsilanti, Michigan: High Scope Press. PP. 115-119.
8. Graves, M. y Strubank, R. (1991). Helping Children Manage Themselves. En Altman, N. y Spencer, L. (Editors). Supporting Young Learners. Ypsilanti, Michigan: High Scope Press. PP. 35-41.
9. High/Scope Educational Research Foundation (1992) MANUAL: Child Observation record COR . Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
10. Hohmann, M. (1991a) Social Development in the High/Scope Approach. En Altman, N. y Spencer, L. (Editors). Supporting Young Learners. Ypsilanti, Michigan: High Scope Press. PP. 14-25.
11. Hohmann, M. (1991b) Key Experiences. Keys to Supporting Preschool Children's Emerging Strengths and Abilities. En Altman, N. y Spencer, L. (Editors). Supporting Young Learners. Ypsilanti, Michigan: High Scope Press. PP. 63-70.
12. Hohmann, M. (1991c) The Many Faces of Child Planning. En Altman, N. y Spencer, L. (Editors). Supporting Young Learners. Ypsilanti, Michigan: High Scope Press. PP. 120-128.
13. Hohmann, M. (1991d) Observation and Feedback: Why They're So Important for You, for Children. En Altman, N. y Spencer, L. (Editors). Supporting Young Learners. Ypsilanti, Michigan: High Scope Press. PP. 198-204.

14. Hohmann, M., Banet, B. y Weikart, D.P. (1990) Niños Pequeños en Acción 3ra. ed. México: Trillas.
15. Kamii, C. (1981) Autonomía como finalidad de la Educación. México: UNICEF.
16. Kamii, C. y DeVries, R. (1985) La teoría de Piaget y la Educación Preescolar. 2ª Ed. Madrid: Visor.
17. Labinowicz, Ed. (1986) Introducción a Piaget: pensamiento, aprendizaje, enseñanza. México: SITESA.
18. Powell, A. (1991) Be Responsive! En Altman, N y Spencer, L. (Editors). Supporting Young Learners. Ypsilanti, Michigan: High Scope Press. PP. 26-34.
19. Ransont, L. (1978) Planning by teachers Ypsilanti, Michigan: High/Scope Educational Research Foundation.
20. Rogers, A. (1991) Settings for Active Learning. En Altman, N. y Spencer, L. (Editors). Supporting Young Learners. Ypsilanti, Michigan: High Scope Press. PP. 151-157.
21. Santos, M. A. (1990) Hacer visible lo cotidiano. Madrid: Escolares Akal Universitaria.
22. Servicios Municipales de Asesoramiento Pedagógico (1985) Evaluación y seguimiento en Parvulario y Ciclo Inicial. Madrid: Visor.
23. Schweinhart, L. y McNair, S. (1991) A new Tool for developmentally Appropriate Assessment. Extensions 6 (3) High/Scope: Ypsilanti, Michigan.
24. Schweinhart, L., (1993) Observing Young Children in Action : The key to Early Childhood Assessment Young Children 48(5) pp. 29-33.
25. Tompkins, M. (1991a) Active Learning: Making It Happen in Your Program. En Altman, N. y Spencer, L. (Editors). Supporting Young Learners. Ypsilanti, Michigan: High Scope Press. PP. 5-13.
26. Tompkins, M. (1991b). A Look at Looking Back: Helping Children Recall. En Altman, N. y Spencer, L. (Editors). Supporting Young Learners. Ypsilanti, Michigan: High Scope Press. PP. 129-136.
27. Tompkins, M. (1991c) Assessment: A System That Works for You, Not Against You. En Altman, N. y Spencer, L. (Editors). Supporting Young Learners. Ypsilanti, Michigan: High Scope Press. PP. 205-212.

Apéndice A

Muestra: Registro de Observación del Niño

Muestra: REGISTRO DE OBSERVACION DEL NIÑO

Nombre del niño _____ Fecha _____

Marque el nivel más alto de comportamiento que sea característico del niño en cada renglón. Cuando no se observa algún comportamiento de los siguientes, escriba "NO" en cualquier renglón.

I. INICIATIVA

A. Expresa preferencias y decisiones

- ___ 1. El niño no expresa preferencias o decisiones a otros.
- ___ 2. El niño dice o le muestra al adulto o a otro niño, qué hacer.
- ___ 3. El niño comunica verbalmente sus experiencias de lugar para jugar, materiales o compañeros de juego ("Quiero jugar con el camión").
- ___ 4. El niño comunica con frases sencillas cómo se llevaran a cabo los planes ("Quiero manejar el camión en la carretera").
- ___ 5. El niño a descripciones detalladas de las acciones que pretende hacer ("Quiero hacer una carretera de bloques con Sara y manejar el camión en la calle").

Anotaciones _____

B. Resolver problemas

- ___ 1. El niño no parece identificar problemas en las tareas.
- ___ 2. El niño identifica los problemas pero no trata de resolverlos y en lugar cambia de actividad o materiales.
- ___ 3. El niño usa un método para tratar de resolver un problema, pero desiste después de uno o dos intentos.
- ___ 4. El niño muestra alguna persistencia intentando varios métodos para resolver un problema.
- ___ 5. El niño usa métodos alternos y está muy comprometido, es persistente.

Anotaciones _____

C. Dedicarse a juegos más complejos

- ___ 1. El niño no tiene iniciativa para escoger materiales o actividades.
- ___ 2. El niño muestra interés en algunos materiales o actividades usándolos o participando de manera sencilla.
- ___ 3. El niño, en forma individual usa materiales u organiza un juego activo que implica dos o tres actividades.
- ___ 4. El niño, en forma individual lleva a cabo secuencias de actividades complejas y variadas.
- ___ 5. Junto con otros, lleva a cabo secuencias de actividades complejas y variadas.

Anotaciones _____

Apéndice B

Guía de Observación del niño

Registro de Notas Anecdóticas de las Experiencias Clave

GUIA DE OBSERVACION

MAESTRA A
NOMBRE DEL NIÑO

Paco

RELACIONES SOCIALES	REPRESENTACION	LENGUAJE	MOVIMIENTO	MUSICA	CLASIFICACION	SERIACION	NUMERO	ESPACIO	TIEMPO
<p>Muerde cuando quiere un objeto.</p> <p>27/9 no mordió, recurre al adulto cuando le quieren quitar o dice dame</p> <p>7/10 intenta acercarse a amigos y abrazarlos.</p> <p>14/10 falto 3 días y volvió a morder para quitar el material y el lunch</p> <p>26/10 llega llorando y pide a su mamá</p> <p>2/11 responde agresivo cuando otros se acercan.</p>	<p>No se preocupa por detalles. Se enfoca sobre un aspecto de una experiencia que es importante en ese momento.</p> <p>Objetos inanimados son usados como personajes en el juego socio-dramático.</p>	<p>15/9 No hay lenguaje expresivo.</p> <p>27/9 Incrementó su lenguaje expresivo para satisfacer sus necesidades.</p> <p>4/10 Repite lo que se le dice, aunque aún con fallas articulatorias.</p> <p>7/10 Dice dame si quiere algo, arrabata si no se le da.</p> <p>Comprende un amplio vocabulario.</p> <p>Es capaz de</p> <p>11/4 Ah empezado a pronunciar las sílabas trabadas.</p> <p>Dice hoy el trabo</p>	<p>Baila en grupo siguiendo un ritmo.</p> <p>Hace garabatos.</p> <p>Imita movimientos en presencia de un modelo.</p>	<p>Explora instrumentos y sonidos.</p> <p>Discrimina entre 2 instrumentos.</p>	<p>Dice ¿dónde está el camión grande ?</p> <p>Responde a : Dame el coche pequeño.</p> <p>2/1 Identifica el sonido (sonido-figura-tablero), pero se le dificulta saber donde va.</p> <p>Revisive sonidos de animales y otros.</p>	<p>No hace comparaciones.</p> <p>Hace comparaciones</p>	<p>12/1 Dice 3 sin hacer acción de conteo,</p> <p>respondiendo a la pregunta ¿ cuantos tienes ?, sin acertar.</p>	<p>Puede encontrar objetos en el espacio.</p>	<p>Empieza a tener nociones de orden de actividades a realizar.</p> <p>Experimenta diferentes velocidades.</p> <p>11/4 Dice brinco muy rápido.</p>

Registro de Notas Anecdóticas de las Experiencias Clave

GUIA DE OBSERVACION

MAESTRA B
NOMBRE DEL NIÑO

Pepe

RELACIONES SOCIALES	REPRESENTACION	LENGUAJE	MOVIMIENTO	MUSICA	CLASIFICACION	SERIACION	NUMERO	ESPACIO	TIEMPO
<p>Ya inicia la interacción con sus compañeros y la mantiene.</p> <p>Explica a sus compañeros en que consiste una actividad</p> <p>Se relaciona con sus maestras espontáneamente.</p>	<p>Es capaz de imitar sonidos de animales y sonidos del medio ambiente.</p> <p>Cuando se le pone música toma algún objeto como micrófono y simula cantar.</p>	<p>Ya se encuentra en lenguaje receptivo.</p> <p>Responde a simples preguntas y comprende y responde a órdenes complejas.</p> <p>Su lenguaje oral es adecuado para la comunicación.</p> <p>Ya comenta eventos o actividades que hace en casa.</p> <p>Normalmente entiende los conceptos de la conversación.</p>	<p>En el ensayo de baile, lo hizo bien.</p>	<p>Sabe escuchar y disfrutar la música.</p> <p>Explora instrumentos y sonidos.</p> <p>Lo puso a tocar instrumentos y escogió una castañuela y dijo que no sonaba igual que las campanas.</p> <p>Le gusta mucho trabajar con instrumentos.</p>	<p>Relaciona en forma diferente personas o situaciones.</p> <p>Identifica sin problema, personas, animales o cosas</p> <p>Ya clasifica por color.</p> <p>Selecciona entre varios el material de su preferencia</p> <p>Ya empieza a clasificar por forma.</p>	<p>Aún no logra conformar una serie.</p> <p>Distingue grande de pequeño.</p> <p>Establece diferencia en alto y bajo, muchos pocos.</p>	<p>Recita números en ausencia de objetos por imitación al adulto.</p>	<p>Logra colocar las cosas en su lugar y si encuentra objetos en otros lados los pone en su lugar.</p> <p>Sabe lo que es dentro-fuera, arriba-abajo.</p>	<p>Ya empieza a tener noción de las actividades.</p> <p>Suspende la acción a una señal aunque a veces está tan metido en su plan, que no lo quiere dejar.</p> <p>Ya observa que el reloj es para marcar el tiempo</p>

Registro de Notas Anecdóticas de las Experiencias Clave

GUIA DE OBSERVACION

MAESTRA C
NOMBRE DEL NIÑO

Chucho

RELACIONES SOCIALES	REPRESENTACION	LENGUAJE	MOVIMIENTO	MUSICA	CLASIFICACION	SERIACION	NUMERO	ESPACIO	TIEMPO
<p>Es sociable con sus compañeros. Le agrada compartir sus juegos y sus trabajos con los demás.</p> <p>Ya no depende tanto de Ale. También se relaciona con Veró.</p> <p>Sostiene la relación con sus compañeros. Se integra al juego proponiendo y siguiendo reglas.</p> <p>12/5Ha aprendido a defenderse y no dejarse influir por los comentarios de Ale. Yo solo lo haré</p>	<p>Planó en el arte de arte. Dibujó con acuarela a su familia. Ya sabe cuales son los materiales para trabajar en el área de arte.</p> <p>Pone más atención a detalles en los objetos y materiales que usa para lograr una representación más realista.</p> <p>Todavía le falta observar como se representa un rol para llevar a cabo.</p>	<p>En ocasiones le cuesta trabajo expresarse ya que algunas veces dice palabras sueltas en inglés.</p> <p>Usa el lenguaje para comunicar lo que desea y lo que piensa.</p> <p>Logra identificar diferentes sentimientos en otras personas.</p>	<p>Mueve la parte del cuerpo, que se le indica.</p> <p>Mueve varias partes del cuerpo en diferentes formas.</p>	<p>Sigue patrones rítmicos.</p> <p>Discrimina auditivamente sonidos de intensidad.</p> <p>Le agrada escuchar música.</p>	<p>Hace agrupaciones de algunos objetos semejantes para hacer un todo.</p> <p>Trabajó en el área de matemáticas. Hizo corresponder una figura con el número que tenía en la tabla: 1 puntito 1 globo</p> <p>28/2 Serie de círculos, alternó columnas, colección figural.</p>	<p>Crea tríos para formar una clase total de objetos, pero sólo toma en cuenta el extremo superior, es decir, descuida la línea base.</p>	<p>Cuenta en desorden</p> <p>Establece correspondencia uno a uno con los objetos.</p> <p>Cuando cuenta elementos de un conjunto, lo hace bien pero cuando se le pregunta cuántos son en total no sabe cual es el número.</p> <p>Contó cuantas manzanas necesitamos para el cock tail.</p>	<p>Describe las posiciones de los objetos.</p> <p>Describe distancias entre objetos y personas.</p> <p>Reconoce las partes de su cuerpo.</p> <p>Describe lo que ve en una foto o lámina.</p> <p>Usa su cuerpo en una variedad de formas.</p>	<p>Usa unidades convencionales de tiempo al hablar sobre sucesos pasados y futuros.</p> <p>Observa el reloj y el calendario.</p> <p>Muestra interés por las estaciones del año.</p> <p>Señala el final y principio de una actividad.</p>

Registro de Notas Anecdóticas de las Experiencias Clave

GUIA DE OBSERVACION

MAESTRA D

NOMBRE DEL NIÑO

Ivonne

RELACIONES SOCIALES	REPRESENTACION	LENGUAJE	MOVIMIENTO	MUSICA	CLASIFICACION	SERIACION	NUMERO	ESPACIO	TIEMPO
<p>Llegó platicando sobre lo que hizo en casa y preguntó por compañía.</p> <p>Busca mucho a Ale para trabajar.</p>	<p>Sus dibujos comienzan a ser esquemáticos al igual que el trabajo de barro.</p> <p>Hizo una casa con tablas y un barco con cepillos para pasar los animales de la casa.</p> <p>Se puso a casar a la bestia y la arreglaba.</p> <p>Se pone a pintar el vestido de la bella y dice color, así le va poniendo diferentes ropas o cosas en la cabeza.</p>	<p>Describió como eran las esponjas diciendo el color, eran esponjosas y tenían hoyos</p> <p>Comentó qué había pasado con el agua y que se regresaba aplastándola porque chorreaban las esp.</p> <p>Dijo que estaba enojada con Alda y que no iba a ser su amiga</p> <p>Describo una exp. en un parque diciendo lo que había pasado.</p> <p>Buen vocabulario. Se da a entender perfectamente.</p>	<p>Se trepa con facilidad a la resbaladilla, parándose arriba para ser un puente.</p> <p>Usa la resbaladilla al revés.</p> <p>Lleva a cabo toda la rutina de educación física sin problema.</p> <p>Sus dibujos son claros y maneja bien el lápiz y el sacapuntas.</p> <p>No se sale de los contornos.</p>	<p>Le gusta mucho tocar instrumentos.</p> <p>Siempre está cantando canciones e invita a los demás</p> <p>Cuando se le pone música baila siguiendo el ritmo.</p> <p>Identifica el corto-largo, suave-fuerte en sonidos.</p> <p>También velocidades en las canciones.</p>	<p>Desde su lugar vio una esponja y dijo que era como la de ella y era para bañarse.</p> <p>A los venados los fue haciendo en parejas idénticas.</p> <p>Usa sólo los platos y las tazas verdes, y los otros los junta para tomar agua.</p> <p>Describió una muñeca: bonita, pelo largo como ella.</p> <p>Dió vaso chico para bebé y gce. para ella.</p>	<p>Dijo que con los cilindros chicos no, y señaló los grandes.</p> <p>Dijo que ella tenía un chiquito y un pequeño</p> <p>Dijo los colores de los caballos diciendo cuales se parecían</p> <p>Describió su caballo, tiene cabeza y cuando alguien decía que el suyo patas, ella decía también el mío.</p>	<p>Juntó las pijas dijo que tenía poquitas como yo</p> <p>Se puso a contar las gallinas señalando una y luego su pareja. No dijo cuantas eran.</p> <p>Dice que le guarde el libro arriba del librero para que no lo tomen.</p> <p>Maneja el adelante y atrás, cuando se le pide.</p>	<p>Tomaba la tarjeta y recorría el área para ponerla, no podía y una niña la ayudó.</p> <p>Sabe donde va todo el material del área del hogar y les dice a todos.</p> <p>Dice que le guarde el libro arriba del librero para que no lo tomen.</p> <p>Maneja el adelante y atrás, cuando se le pide.</p>	<p>Dice que primero se va a vestir y da una secuencia de lo que va a hacer.</p> <p>Cuando llega tarde, dice "buenas noches"</p> <p>El grande es el que corre más rápido.</p> <p>Le decía a Ale que esa no iba allí, describiendo el dibujo, dio la secuencia rápida.</p>

Apéndice C

Entrevista a cada maestra respecto al proceso de observación-evaluación

Concepción del Maestro sobre el proceso observación-evaluación

1. ¿ Que opina sobre la observación y evaluación ?

Maestra A. La observación "es el principal elemento del programa e independientemente del programa. Para trabajar con niños es básico conocerlos y tener en mente sus necesidades, habilidades, así como, sus puntos débiles o aspectos, en que cada uno necesita más apoyo. Lo cual es el resultado de esta observación. Es importante para planear los actos, así como para saber el desarrollo en general de los niños y proponer estrategias casa-escuela o, pedir ayuda especializada. Con lo que tengo problema es con el registro de las mismas por tiempo o flojera. Además en este grupo [niños de 2 años y medio], es difícil sistematizar, ya que algunos niños han requerido mucho apoyo, y si escribo, muerden o patean"

Maestra B. "La observación en los niños es importante ya que de allí nace la evaluación y ésta nos dice en que nivel de desarrollo se encuentra el niño y vemos sus necesidades, habilidades e intereses y así de esta manera los podemos apoyar. Si entiendo lo que es la observación y la evaluación, pero me cuesta trabajo separarlas".

Maestra C. "Me es más fácil evaluar que observar".

Maestra D "La observación es ver directamente a los niños, en qué se encuentran involucrados y qué elementos está trabajando durante su juego. Tengo problemas al apuntar las observaciones".

"La evaluación es identificar cual es el nivel en que se encuentra el niño, ubicándolo dentro de una serie de parámetros para poderlo ayudar a avanzar en estos. El tener parámetros de evaluación te ayuda a conocer el proceso por el que pasan los niños y al poder hacer una observación del niño te ubica por donde puedes apoyar para avanzar en su desarrollo"

Apéndice D

Hoja de Control del seguimiento de la Aplicación de cada maestra

CENTRO DE CREATIVIDAD EN LA EDUCACION YUPI
"La autonomía como meta de la educación"

HOJA DE CONTROL DE LA ESTRATEGIA DE APLICACION

Maestro : <u> A </u>		Fecha : _____	
Grupo : _____		Responsable : _____	
Aspectos Planeados	Aspectos a Supervisar	Resultado de la Observación	Aspectos para Retroalimentar el plan
Aprendizaje activo:	Oportunidad para: 1. Tomar decisiones 2. Manipular material abundante 3. Habla con otros y reflexiona sobre lo que hace	La maestra observa al niño en silencio y comenta con un segundo adulto. Se acerca y habla sobre lo que hace el niño: ¿Qué haces?. No obstante se observa que se le dificulta, permaneciendo muchas veces como observadora, sin intervenir.	Interviene en el juego del niño respetando y siguiendo su juego. Muestra una actitud abierta al acercarse al niño.
Experiencias clave	Clasificación Material: Sono-tactil	Al escuchar los sonidos, los niños iban adivinando que era. Si nadie decía algo, la maestra insistía en que escucharan bien. Crees que podría ir allí : ¿En qué otro lugar crees que pueda ir? "Esto no puede ir allí porque va en los transportes".	Se sugiere ir invitando al niño a reflexionar sobre lo que hace. Al escuchar los sonidos y no responder los niños, proporcionarles un indicio como alguna característica y así vaya estableciendo relaciones. Más que decir si puede o no, si debe, etc., se sugiere escuchar al niño hablar con él sobre sus ideas y llevarlo a la reflexión.
Rutina Diaria	Manejo de los periodos: Ciclo básico Grupo pequeño Círculo	Se le observó durante toda la rutina y cabe señalar que los periodos de planeación, limpieza y recuerdo, los maneja en una variedad de formas.	Los periodos se llevan a cabo siguiendo los principios de cada uno.
Control de grupo	Durante las actividades Periodos transitivos	Establece reglas con los niños, reflexiona con ellos sobre lo que hacen, involucra al grupo en la toma de decisiones en para establecer y mantener una regla, en los periodos de transición, da tareas a los niños y/o hace alguna actividad.	Establece reglas con base en la reciprocidad

CENTRO DE CREATIVIDAD EN LA EDUCACION YUPI
"La autonomía como meta de la educación"

HOJA DE CONTROL DE LA ESTRATEGIA DE APLICACION

Maestro : B		Fecha : _____	
Grupo :		Responsable :	
Aspectos Planeados	Aspectos a Supervisar	Resultado de la Observación	Aspectos para Retroalimentar el plan
Aprendizaje activo.	Oportunidad para. 1. Tomar decisiones 2. Manipula una gran 3. Habla con otros y reflexiona sobre lo que hace	La maestra se acerca al niño en el área de construcción. Este estaba jugando con el coche. Lo rodaba. La maestra dijo: "Veo que estas jugando con el coche rojo. Ya viste que Edgar tiene uno azul? Ah! y tiene ruedas. Replite ruedas". Su observación radica entonces en si entendió o no la diferencia y si repitió los colores.	Interviene en el juego "enseñando". Se observa exceso verbal por parte del maestro lo cual limita la posibilidad de expresión del niño. Su observación se enfoca en si se dió cuenta de las características o no.
Experiencias clave	Clasificación En grupo pequeño, proporción: cepillos de diferente color y forma a los niños.	Durante todo el periodo, la maestra estuvo verbalizando las acciones de los niños: "Veo que pusiste los amarillos, y tú todos los azules. Ya vieron Raul puso todos los unió todos los cuadros azules con los amarillos". Mientras la maestra apoya a dos, los otros se quitan el material.	El material fue pobre e inadecuado para apoyar el nivel de clasificación. Hubo poca oportunidad para la toma de decisiones, exploración y expresión. Revisar manejo de grupo pequeño y conceptualización de la clasificación.
Rutina Diaria	Manejo de los periodos: Ciclo básico Grupo pequeño Círculo	Inicia los periodos siguiendo la estructura no obstante sus actividades en la parte media resultan directivas.	Maneja los periodos, se le dificulta no ser directiva.
Control de grupo	Durante las actividades Periodos transitivos	Cuando está trabajando con los niños, constantemente les está llamando la atención.	Se observa que no tiene reglas establecidas con los niños, lo cual distrae constantemente sus actividades.

CENTRO DE CREATIVIDAD EN LA EDUCACION YUPI
"La autonomía como meta de la educación"

HOJA DE CONTROL DE LA ESTRATEGIA DE APLICACION

Maestro : C		Fecha : _____	
Grupo :		Responsable :	
Aspectos Planeados	Aspectos a Supervisar	Resultado de la Observación	Aspectos para Retroalimentar el plan
Aprendizaje activo:	Oportunidad para: 1. Tomar decisiones 2. Manipula una gran 3. Habla con otros y re-	La maestra se acerca a los niños y les pregunta ¿qué estás haciendo? y registra lo que ve que hacen los niños. No interviene en el juego y cuando lo hace, utiliza comentarios referentes a lo bueno y que más podría anexar o hacer. En general cuando se acerca al niño, lo apoya para que se de cuenta de algo, aprenda.	
Experiencias clave	Clasificación Tableros con secuencia de círculos de diferente color y fichas de los colores del tablero.	Durante la actividad hace preguntas cerradas y no sigue el pensamiento del niño. Espera respuestas correctas, y aplaude a aquellos niños que sí las dan.	Sus actividades se orientan a enseñar experiencias clave.
Rutina Diaria	Manejo de los periodos: Ciclo básico Grupo pequeño Círculo	Aún le cuesta trabajo ya que tiende aún a lo instruccional.	
Control de grupo	Durante las actividades Periodos transitivos	Mantiene al grupo en orden a base de avisos o amenazas	No hay reciprocidad.

CENTRO DE CREATIVIDAD EN LA EDUCACION YUPI
"La autonomía como meta de la educación"

HOJA DE CONTROL DE LA ESTRATEGIA DE APLICACION

Maestro : D		Fecha : _____	
Grupo :		Responsable :	
Aspectos Planeados	Aspectos a Supervisar	Resultado de la Observación	Aspectos para Retroalimentar el plan
Aprendizaje activo:	Oportunidad para: 1. Tomar decisiones 2. Manipula una gran 3. Habla con otros y reflexiona sobre lo que hace	Se acerca a los niños y explora lo que están haciendo. Se involucra en el juego utilizando mucho la verbalización.	Muestra una actitud de apertura no obstante, verbaliza mucho lo que los niños hacen.
Experiencias clave	Clasificación	Al guardar los materiales en el periodo de limpieza la maestra los cuestiona en términos de si ese es su lugar o no. Explora con ellos pero le cuesta un poco de trabajo seguir el pensamiento del niño e identificarlo.	Identifica en ocasiones la experiencia del niño pero le cuesta trabajo seguir su pensamiento.
Rutina Diaria	Manejo de los periodos: Ciclo básico Grupo pequeño Círculo	Tiene buen manejo de los periodos.	Buen manejo de la rutina diaria.
Control de grupo	Durante las actividades Periodos transitorios	Involucra a todos los niños en la actividad y establece límites.	Manejo de la reciprocidad.

Apéndice E.

Lista de Verificación para evaluar las observaciones de los niños reportadas por el maestro

Lista de verificación para evaluar las observaciones de los niños,
reportadas por el maestro

Maestro A	Fecha		
	PUNTAJACIÓN		
	1	2	3
1. El maestro registra sus observaciones acerca de la conducta del niño.		X	
2. Hay observaciones registradas para cada uno de los niños.		X	
3. Las observaciones de los niños son frecuentes, al menos una por mes para cada uno de los niños Las observaciones registradas por el maestro, ya sea en forma individual o colectiva tienen que ver con (marque los que apliquen):		X	
4. Nivel de desarrollo de los niños.	X		
5. Habilidades particulares			X
6. Intereses mostrados			X
7. Experiencias clave promovidas.		X	
8. Problemas de conducta mostrados		X	
9. Materiales requeridos para satisfacer las necesidades de los niños	X		
10. El maestro usa las observaciones de los niños para planear y conducir su interacción posterior.		X	
COMENTARIOS			

**Lista de verificación para evaluar las observaciones de los niños,
reportadas por el maestro**

Maestro B		Fecha		
	PUNTUACIÓN			
	1	2	3	
1. El maestro registra sus observaciones acerca de la conducta del niño.		X		
2. Hay observaciones registradas para cada uno de los niños.		X		
3. Las observaciones de los niños son frecuentes, al menos una por mes para cada uno de los niños.		X		
Las observaciones registradas por el maestro, ya sea en forma individual o colectiva tienen que ver con (marque los que apliquen):				
4. Nivel de desarrollo de los niños.	X			
5. Habilidades particulares		X		
6. Intereses mostrados			X	
7. Experiencias clave promovidas.		X		
8. Problemas de conducta mostrados		X		
9. Materiales requeridos para satisfacer las necesidades de los niños	X			
10. El maestro usa las observaciones de los niños para planear y conducir su interacción posterior.	X			
COMENTARIOS				

**Lista de verificación para evaluar las observaciones de los niños,
reportadas por el maestro**

Maestro C		Fecha		
		PUNTAJACIÓN		
		1	2	3
1. El maestro registra sus observaciones acerca de la conducta del niño.			X	
2. Hay observaciones registradas para cada uno de los niños.			X	
3. Las observaciones de los niños son frecuentes, al menos una por mes para cada uno de los niños			X	
Las observaciones registradas por el maestro, ya sea en forma individual o colectiva tienen que ver con (marque los que apliquen):				
4. Nivel de desarrollo de los niños:		X		
5. Habilidades particulares				X
6. Intereses mostrados				X
7. Experiencias clave promovidas.			X	
8. Problemas de conducta mostrados			X	
9. Materiales requeridos para satisfacer las necesidades de los niños		X		
10. El maestro usa las observaciones de los niños para planear y conducir su interacción posterior.		X		
COMENTARIOS				

**Lista de verificación para evaluar las observaciones de los niños,
reportadas por el maestro**

Maestro D		Fecha		
		PUNTUACIÓN		
		1	2	3
1. El maestro registra sus observaciones acerca de la conducta del niño.			X	
2. Hay observaciones registradas para cada uno de los niños.			X	
3. Las observaciones de los niños son frecuentes, al menos una por mes para cada uno de los niños.			X	
Las observaciones registradas por el maestro, ya sea en forma individual o colectiva tienen que ver con (marque los que apliquen):				
4. Nivel de desarrollo de los niños.	X			
5. Habilidades particulares				X
6. Intereses mostrados				X
7. Experiencias clave promovidas.			X	
8. Problemas de conducta mostrados	X			
9. Materiales requeridos para satisfacer las necesidades de los niños	X			
10. El maestro usa las observaciones de los niños para planear y conducir su interacción posterior.	X			
COMENTARIOS				

Apéndice F

Formatos correspondientes a la Propuesta

F.1 EVALUACION DEL CURSO

Con motivo de conocer tus impresiones respecto al curso, a continuación se te presentan algunas preguntas. Por favor contéstalas con base en los siguientes criterios:

	Poco	Regular	Mucho
			Poco Regular Mucho
1. Los objetivos del curso, fueron claros.	_____	_____	_____
2. La secuencia de la información fue lógica	_____	_____	_____
3. Cada sesión retomaba la anterior de manera tal que se integraba con la información siguiente.	_____	_____	_____
4. El grupo se mantuvo activo y participativo.	_____	_____	_____
5. Los materiales audiovisuales fueron útiles.	_____	_____	_____
6. La discusión por equipos fue efectiva.	_____	_____	_____
7. Hubo oportunidad para hacer preguntas, participar discutir y aplicar conceptos.	_____	_____	_____
8. Como resultado de este taller cambio mi perspectiva sobre el tema.	_____	_____	_____
9. Fueron útiles las sesiones para los intereses y necesidades profesionales.	_____	_____	_____

F.1 EVALUACION DEL CURSO

Tu opinión respecto al curso.

11. ¿Cuál o cuáles actividades te ayudaron a alcanzar los objetivos? y ¿Por qué?

- a) sesiones grupales
- b) sesiones individuales
- c) sesiones al término del día con el equipo de trabajo
- d) apoyo en el salón

12. ¿Qué quitarías, cambiarías o agregarías?

13. ¿Qué experiencias te interesaron más?

F.1 EVALUACION DEL CURSO

14. ¿Cambió tu perspectiva respecto a la observación-evaluación? Si, No ¿Por qué?

15. Opinión General

16. Sugerencias para futuros cursos

F.4 Resultados de la sesión

RESULTADOS DE LA SESION

NOMBRE		FECHA
SESION		
PUNTOS PRINCIPALES DE LA DISCUSIÓN		
QUE HARE COMO SEGUIMIENTO DEL TALLER		

F.5 Documentos

DOCUMENTOS

Documento 1	La observación-evaluación en Supporting Yong Learners.
Documento 2	Estrategias de Enseñanza (Nivel 1) en Planning by Teachers.
Documento 3	Guía de observación en Manual Child Observation Record.
Documento 4	Experiencias Clave en Niños Pequeños en Acción.

RESULTA.XLS

F.6 Registro del Crecimiento del Docente en la Aplicación del C.O.C.

Maestro :	Fecha :
Grupo :	Supervisor :

Aspectos Planeados	Aspectos a Supervisar	Observación	Retroalimentación
--------------------	-----------------------	-------------	-------------------

--	--	--	--

F.7 REGISTRO DE VIDEO O ACTIVIDADES EN SESION

Objetivo _____ Tiempo _____

Puntos a observar:

Resultados.
