

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE POSGRADO**



**EFFECTOS DE LA ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA SOBRE EL DESARROLLO
DE CONDUCTAS AUTONOMAS EN NIÑOS PREESCOLARES**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN
PSICOLOGIA EDUCATIVA**

**PRESENTA:
Lic. Calixto Muñoz Alfaro**

MEXICO, D.F. 1986



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCION

I. MARCO TEORICO. 1

 La enseñanza pre-escolar en Costa Rica..... 6

 Modelo de enseñanza individualizada (ALEM) 7

II. AUTONOMIA 15

III. METODOLOGIA 29

 Método 29

 Situación 29

 Materiales 30

 Procedimientos 30

 Adaptación del modelo ALEM al Jardín República Argentina de
 Costa Rica 31

 Determinación del criterio para medir autonomía 38

 Determinación de la percepción de especialistas sobre la
 importancia de la autonomía 40

 Entrenamiento a los observadores 40

 Procedimientos de observación 41

 Cálculos estadísticos 42

 Grado de implementación del modelo ALEM 42

 Variables 43

 Diseño 45

IV. RESULTADOS	46
V. DISCUSION	55
VI. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	59
VII. BIBLIOGRAFIA	63

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a las siguientes Instituciones y personas:

Al Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos que a través de la Secretaría de Relaciones Exteriores me dio la oportunidad de realizar estudios en este país.

Al Jardín Infantil República Argentina de la Provincia de Heredia, Costa Rica, por la ayuda brindada.

A los Maestros Eddie A. Vargas y Roy Gamero, y a la alumna de preescolar Patricia Ramírez, por su valiosa colaboración.

A todas aquellas personas que colaboraron en la realización de la presente investigación.

Muchas gracias.

A MI MADRE:

Vitalia Alfaro Araya

A MIS HERMANOS:

Por el apoyo y el estímulo que
me brindaron en todo momento.

Al Comité de tesis y en especial
a la Maestra Silvia Mootela por
su valiosa dirección en la elab-
oración del presente trabajo.

EFFECTOS DE LA ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA SOBRE EL DESARROLLO DE
CONDUCTAS AUTÓNOMAS EN NIÑOS PREESCOLARES

En la presente investigación se estudió los efectos de la enseñanza individualizada en el desarrollo de conductas autónomas en niños preescolares. El criterio metodológico adoptado radicó en la aplicación de los métodos, Centros de Interés de Decroly y el método de enseñanza individualizada adaptado con base en el Adaptive Learning Environment Model (ALEM) formulado por Margaret Wang y respaldado por el Learning Research and Development Center, University of Pittsburg (LRDC).

La investigación se realizó con diez y seis niños de edades comprendidas entre 5, 5 y 6, 5 años alumnos del Jardín República Argentina de la Ciudad de Heredia, Costa Rica. El estudio abarcó un período de ocho meses.

Como variable independiente se usó el curriculum prescrito y exploratorio y el sistema de autoprogramación del Modelo ALEM. Así mismo se empleó el sistema de Centros de Interés de Decroly. Como variable dependiente se midieron los componentes de cuatro categorías de conductas autónomas.

Se utilizó un diseño de grupos pre-test, post-test con dos grupos, un grupo control el cual trabajó con el sistema tradicional de enseñanza preescolar en Costa Rica (Sistema Decroly) y un grupo experimental, el cual fue sometido al sistema de enseñanza individualizada. En ambos grupos se realizó una medición previa (pre-test) que no dio diferencias significativas y una medición final (post-test). Ambos grupos fueron integrados en forma aleatoria.

Los resultados obtenidos permiten asegurar que hay diferencias significativas en la proporción de conductas autónomas entre ambos grupos a favor del grupo experimental.

Esta investigación es una primera aproximación experimental a la búsqueda de un modelo curricular adecuado al desarrollo de conductas autónomas en el niño preescolar de Costa Rica.

INTRODUCCION

El presente trabajo surge como una necesidad de ofrecer soluciones a una serie de limitaciones que surgieron de la observación y análisis de las metodologías educativas, a nivel de enseñanza preescolar, que están vigentes en la práctica de los programas educativos, en Costa Rica.

Los orígenes de la inadecuación de la que actualmente sufre la enseñanza pre-escolar en Costa Rica, pueden remontarse al año 1926 a partir del que se abre, en nuestro país, la Escuela Maternal Montessoriana. En ella se puso en práctica una metodología europea que no fue sometida a un proceso previo de experimentación para adaptarla a las condiciones específicas de nuestra enseñanza. Posteriormente en 1968, se elaboró un folleto guía para la práctica basado, igualmente en la metodología montessoriana, sin que fuera cotejado con las necesidades particulares de nuestro medio educativo. Un intento más reciente de sistematizar la enseñanza pre-escolar data de 1979, cuando el Ministerio de Educación Pública, a través del Departamento de Educación Preescolar, elaboró un programa que fue puesto en práctica en las salas de clases sin que se diera un proceso previo de experimentación que asegurara la validez de su instrumentalización.

Una revisión preliminar de las principales características de la práctica de la Enseñanza Preescolar en la Costa Rica de hoy, nos permite ver que esta enseñanza no cumple con lo que debería ser su objetivo fundamental de desarrollar en el niño habilidades para el conocimiento académico y para el proceso de socialización necesario para la escolarización. Así por ejemplo, el maestro sigue siendo directivo y autoritario. Pretende que el niño asimile conocimiento de contenidos previamente seleccionados y sugeridos por especialistas. Busca en él un mejor ajuste socio-emocional, básico para el aprendizaje, a través de actividades en las que el rol del niño está limitado a la

obediencia y a la ejecución de ésta.

En la mayoría de los jardines de infantes, la educación del niño se caracteriza por ser maternalista y directiva, a pesar de la preparación universitaria del personal y de su asesoramiento continuo por parte de técnicos especializados del Ministerio de Educación Pública. En muchos de estos centros del país, se trabaja con la metodología de centros de interés, metodología que se caracteriza por una mayor participación del niño en su aprendizaje, pero las actividades de la clase se llevan a cabo en grupos formados, no por afinidad de intereses y necesidades de los niños, sino por una selección arbitraria del educador. Los niños tienen un tiempo límite para hacer diferentes actividades de clase; dicho tiempo es fijado con anticipación por el maestro y no responde a una decisión fundamentada en la situación real de la actividad institucional. Por lo general la práctica educativa manifiesta los intereses y necesidades del personal docente (cuya preocupación fundamental es completar un plan de trabajo) más que los intereses y necesidades de los educandos.

Parecería entonces, que la enseñanza pre-escolar en Costa Rica enfatiza la pasividad y dependencia del niño lo cual resulta incongruente, si se pretende preparar al individuo para una participación activa y creadora en la sociedad a la que pertenece.

En consecuencia resultaría deseable promover alternativas que mejoren en lo general la calidad de la Educación Preescolar en Costa Rica, y que, en lo específico, promuevan en el niño el desarrollo de conductas autónomas.

En este trabajo se considera el modelo de enseñanza Individualizada (ALEM) como una opción educativa fundamentada que podría contribuir al logro de los fines de la educación preescolar costarricense y que, en particular, podría promover la autonomía en el niño.

En tal virtud, en el presente estudio, se comparan dos métodos de enseñanza preescolar: el método tradicional, Centros de Interés de Decroly y el método de enseñanza individualizada, adaptado con base en el ALEM (Adaptive Learning Environment Model), en cuanto a sus efectos sobre el desarrollo de conductas autónomas.

Este trabajo se divide en cinco secciones. En la primera se resumen aspectos relacionados con la enseñanza pre-escolar en Costa Rica y se describe el modelo tradicional actualmente en vigor. Asimismo se describen los antecedentes y características del modelo ALEM. En la segunda se revisa la literatura relativa al concepto de autonomía, que apoya y fundamenta el estudio que se expone en la tercera sección. En esta última se describe una investigación cuyo objetivo fundamental consiste en determinar los efectos que tiene tanto el modelo tradicional costarricense como el modelo ALEM, en lo que se refiere al desarrollo de conductas autónomas en el niño preescolar.

En la cuarta sección se discuten los resultados del estudio y en la última sección se ofrecen las conclusiones derivadas del estudio en cuanto a la relación entre autonomía y enseñanza pre-escolar, se proponen también algunas sugerencias para el mejoramiento de la Educación Preescolar en Costa Rica.

I. MARCO TEORICO

LA ENSEÑANZA PRE-ESCOLAR EN COSTA RICA

Para hacer una apreciación general de la enseñanza pre-escolar en Costa Rica, en su estado actual y sus perspectivas, es necesario referirse al proceso histórico de sus orígenes y desarrollo.

La preocupación por la enseñanza del niño pequeño se inició en Costa Rica a partir de la primera mitad del siglo XX. En el gobierno del Presidente Julio Acosta, se hicieron los trámites necesarios que permitieron a la educadora Carmen Lyra, viajar a Europa y recibir asesoramiento sobre el método Montessori para la atención del niño pre-escolar. Así, en 1924, se organizó un Centro de atención para el niño en desventaja cultural, que inició sus actividades el 20 de abril de 1928, respaldado por el Decreto No. 533 del 8 de mayo de 1924, publicado en la Gaceta Oficial y que a la letra dice:

San José, 7 de mayo de 1924.

"... El presidente constitucional de Costa Rica. Habiendo local y útiles para el establecimiento de una escuela infantil, en esta capital, y de conformidad con el inciso 1 del artículo 10 de la Ley General de Educación Común;

Acuerda:

- 1) Crear una escuela de aquel género en esta ciudad con el nombre de "Escuela Montessoriana" y nombran para regirla, en calidad de directora y maestra respectivamente a las señoritas: María Isabel Carvajal, Ada Vargas y Luisa González.

- 2) Publíquese - Acosta - El Secretario de Educación Miguel Obregón L...".

Una década después (1935) se inicia en San José, la ciudad capital, la creación de "Kindergarten" privados y públicos anexos a las escuelas elementales. En 1957 el gobierno de José Figueres, le da apoyo público a estas instituciones con el artículo No. 7 de la Ley Fundamental de Educación, el cual transcribimos a continuación:

"La educación escolar será graduada conforme al desarrollo psicobiológico de los educandos y comprenderá los siguientes niveles:

- a. Educación Pre-escolar
- b. Educación Primaria
- c. Educación Media
- d. Educación Superior". (Beirute Leda: 1984: pág. 4).

Hasta 1965 estos centros carecían de un asesoramiento técnico-administrativo, pues cada institución era responsable de su propia organización. Se hizo intentos para elaborar un programa que contemplaba la coordinación y la supervisión interinstitucionales, pero no fue sino hasta que el Congreso Superior de Educación (1968) aprobó el primer programa normativo en la formación de un folleto titulado "La enseñanza en el Kindergarten", que, entre otras cosas fue un intento de oficialización de un plan de trabajo que tendía a unificar la labor docente en la enseñanza pre-escolar.

Durante los años siguientes a su publicación, el programa fue sometido a un proceso de estudio por grupos de maestras; a raíz de las sugerencias de éstas, se le hicieron cambios en sus contenidos, con el fin de utilizarlo como documento básico de consulta en la educación integral del niño pre-escolar. Esta labor constituyó un primer paso hacia la sistematización de la educación pre-escolar y la posible sistematización de la educación formal regular.

A partir de 1979, la estructura del programa de Educación Pre-escolar se organiza de la siguiente manera:

- a) Presentación
- b) Características de los niños de cinco años
- c) Lenguaje
- d) Estudios Sociales
- e) Ciencias
- f) Matemática
- g) Música
- h) Educación Física
- i) Educación Artística
- j) Nutrición - Salud

El programa así organizado busca desarrollar en el niño habilidades académicas, básicas para la lectura, escritura y aritmética en la escuela elemental, así como el ajuste socio-emocional necesario para lograr en el niño una mejor adaptación a las exigencias del medio en que se desenvuelve.

Entre los objetivos más importantes de este programa tenemos:

- 1) Contribuir al desarrollo integral del niño, aprovechando los contenidos y experiencias que trae de su hogar, y ofreciéndole nuevas oportunidades y experiencias para estimular su desarrollo social, emocional, intelectual y estético.
- 2) Propiciar el sentimiento de solidaridad humana, para desarrollar en el niño actitudes hacia la cooperación a fin de hacer entender al educando la necesidad de la acción comunitaria para procurar, el bien de la sociedad.

- 3) Estimular en el pre-escolar el desarrollo de la habilidad para planear y trabajar productivamente con otros niños, y el desarrollo del sentimiento de confianza en sí mismo necesario para participar en las actividades de grupo. (Beirute Leda: 1985: 8).

Para la instrumentalización de este programa en las aulas pre-escolares, el Plan de Estudios provee una lista de contenidos, actividades y formas de organización del tiempo. Sin embargo, no existe en este programa ningún intento de sistematizar o articular el conjunto de las relaciones entre alumnos, maestros, materiales, tiempo y resultados instruccionales. Tampoco se incluye un análisis de los aspectos relacionados con la metodología de trabajo, necesarios para la aplicación del programa. Por otro lado el Ministerio de Educación Pública responsabiliza a las Universidades de la formación de especialistas, en este campo. En los Centros de Educación Superior se da énfasis a las metodologías de Pestalozzi, Froebel, Montessori y Decroly y a las corrientes psicológicas conductistas (Skinner) y genetista (Piaget), aplicadas a la enseñanza pre-escolar. Pero en la implementación de estas metodologías en el aula se mantiene una actitud directiva con respecto a las posibilidades de aprendizaje del niño.

Es claro que corresponde a las Universidades la responsabilidad de la preparación académica del profesional para la enseñanza pre-escolar. Ahora bien, el Plan de Estudios sugiere el uso de la metodología de Centros de Interés para trabajar con los niños en las aulas, considerando que, "es un método en el cual el niño debe responder al estímulo de materiales, colocados a su alcance, de una buena estructura del aula y de la necesidad de estimular en el niño la actividad, así como de un buen planeamiento de las diferentes actividades". (Programa de Educación Pre-escolar. 1979: pág. 2). La posición asumida por el Plan de Estudios llevó a la aplicación de este método en la mayor parte de las instituciones del niño pequeño en Costa Rica. La ubicación del material, la distribución del aula y el uso del material se organizan alrededor de rincones de aprendizaje. Tradicionalmente se usan los rin

cones de Ciencias, Casita, Matemática, Biblioteca, Juegos Educativos y Rincón de Artes. Se espera con este método estimular en el niño la creatividad y la productividad, y brindarle suficientes oportunidades de aprendizaje que le proporcionen las habilidades básicas para la educación elemental.

En el Jardín de Infantes República Argentina, donde se lleva a cabo la investigación propuesta, la labor educativa se organiza de acuerdo al Programa de Educación Pre-escolar de 1979. De este documento el personal del Jardín, mensual o quincenalmente selecciona objetivos, contenidos y actividades que ordena alrededor de un tema escogido en base al criterio profesional de educador o en base a las necesidades e intereses de los educandos. Luego, cada maestra elabora un plan de trabajo semanal que pone en práctica en las aulas, de acuerdo a la metodología de Centros de Interés, elaborada por Decroly para quien "los conocimientos no surgen de cuestiones inconexas, sino de cosas y de fenómenos percibidos como unidades, en su relación vivencial y significativa" (Castro Laura 1985: pág. 13). La maestra selecciona un tema de estudio, dentro de este plan de trabajo semanal o quincenal. Los diversos rincones de las aulas, que contienen cada uno materiales específicos, son usados como instrumentos para desarrollar el tema propuesto. Así, el niño realiza actividades de aprendizaje dentro de un marco natural que permita el contacto del niño con la naturaleza, gozando de libertad de movimiento y de plena autonomía.

Con este sistema, este centro infantil se interesa por el trabajo individualizado pero basado en el diagnóstico hecho sobre tests psicológicos. Los resultados obtenidos con estos instrumentos son los que usa la maestra como criterio para distribuir a los niños en pequeños grupos a los cuales se asignan tareas específicas. Una vez hecha esta distribución, la maestra atenderá a cada uno de estos grupos por separado en forma específica. Las características más sobresalientes de este método usado en el Jardín de Infantes República Argentina, es el

interés que da a las relaciones sociales del niño. El educando realiza actividades en coordinación y compañía de sus iguales en un ambiente libre el cual favorece un mayor control de su conducta y un mejor desarrollo del sentido de la responsabilidad.

En síntesis, con el uso de la metodología de los Centros de Interés, el centro educativo donde se realiza esta investigación, tiene como objetivo fundamental el logro y el desarrollo de la disciplina libre-dirigida, la coeducación, la autonomía y autoactividad, el interés, la globalización, los juegos educativos, la medida y control de las capacidades individuales y de los resultados pedagógicos por medio de pruebas psicopedagógicas.

MODELO DE ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA (ALEM)

Los educadores y profesionales en el campo de la educación se han interesado en el problema de diseños de modelos de enseñanza-aprendizaje que se ajusten a las diferencias individuales de los educandos. La tarea fundamental ha sido adaptar un cierto modelo a las diferencias derivadas tanto de un medio cultural como de la estructura psicológica de los estudiantes. "Un modelo que no es capaz de ajustarse a esas diferencias inhibe el desarrollo potencial individual, llegando a ser elitista y selectivo". (Glaser 1977 pág. 2).

El incremento de este tipo de tareas se llevó a cabo a partir de los inicios del siglo XX. Para finales del siglo XIX, en muchos países de Europa y en los Estados Unidos de Norte América, se estableció el sistema de obligatoriedad de la educación, cambiando esencialmente su estructura y considerando las diferencias individuales en el planeamiento y diseño curricular para la instrucción del niño.

En su ensayo "The Child and Curriculum", John Dewey (1902) criticó el énfasis indebido en el desarrollo curricular, al que se diseñaba uniformemente con secuencias no flexibles de instrucción ignorando y minimizando las características individuales de los niños, sus necesidades y sus experiencias. Propone, considerar al niño como principio y fin de toda acción educativa, siendo el niño quien determina en gran medida la calidad y cantidad de aprendizaje que puede y debe realizar.

Edward L. Thorndike (1911), publica el libro "Individuality" en el que enfatiza la importancia de las características individuales de cada aprendiz, en la organización y la estructuración de la instrucción.

"El interés por considerar las diferencias individuales se ve muy influenciado por el movimiento de las pruebas mentales y el desarrollo del campo de la psicometría" (Glaser, 1977: pág. 6), éstas son incorporadas con el fin de medir diferencias individuales en aptitudes, habilidades, intereses y personalidad. Los instrumentos permitieron establecer diferencias entre las personas. Su propósito era el de seleccionar y ubicar a los educandos en medios educativos apropiados a sus características únicas, pero no ofrecieron una base suficiente para decidir cómo podría ser diseñada la instrucción para una mejor probabilidad de éxito en las ejecuciones de los alumnos.

El aporte de este movimiento origina una actitud crítica para el cambio en la enseñanza del niño y en la incorporación de pruebas de diagnóstico, lo cual lleva a los sistemas educativos de entonces a considerar las diferencias individuales en la instrucción teniendo cuidado de ofrecer calidad e igualdad en la educación, es decir, ofrecer el mismo programa a todos los estudiantes, pero cuidando de maximizar las relaciones entre las habilidades de los individuos y los medios por los cuales las técnicas de aprendizaje se llevan a cabo. Se vio así la necesidad de que el sistema educativo contara con metas y objetivos opcionales, considerando que para cada caso el programa de instrucción y las técnicas empleadas fueran realmente fijas y claras.

A la luz de estas ideas se estructura el ALEM (Adaptive Learning Environment Model), 1969, bajo la supervisión de Margaret Wang y con el respaldo del LRDC (Learning Research and Development Center, University of Pittsburg). Este programa se usó al principio como parte del proyecto Follow Through con niños de 5 a 8 años de edad en niveles pre escolares, primero y segundo grado de la escuela elemental, luego se utilizó con niños de 3 a 4 años de edad. Actualmente, y por más de 17 años, se ha implementado en los Estados Unidos en escuelas con características geográficas y etnoculturales diferentes. Se usa como programa de entrenamiento para estudiantes excepcionales (incluyendo

retardados educables, social y emocionalmente perturbados, incapacitados en el aprendizaje y superdotados), así como en programas para clases de incapacitados moderados y en programas de educación general en una gran cantidad de escuelas públicas y privadas.

Este modelo se diseñó para proporcionar, en ambientes escolares, experiencias de aprendizaje que son adaptadas a las diversas necesidades y características de aprendizaje de los estudiantes. Busca desarrollar en ellos habilidades académicas básicas, necesarias para el éxito en la escuela primaria y habilidades de autocontrol que promuevan resultados sociales tales como independencia, autonomía y sentido de responsabilidad dentro de la escuela y en la comunidad.

Influido por el movimiento que defiende la adaptabilidad de los contextos de aprendizaje a los intereses y necesidades del educando, Margaret Wang (1981: pág. 23) considera que el ALEM, se caracteriza por el siguiente: "Los estudiantes aprenden en diferentes grados y formas, esas diferencias se acomodan no solamente por la elección de una variedad de métodos instruccionales y experiencias de aprendizaje, sino también por intervenciones explícitas que incrementan cada competencia y la acrecientan para obtener alternativas útiles en la educación".

En el contexto del modelo, se entiende por educación adaptativa el uso de estrategias alternadas de instrucción (por ejemplo lecciones dirigidas por el maestro en grupos o individualmente, actividades exploratorias planeadas por el estudiante, proyectos de grupo o individuales), y de recursos escolares, usados para suministrar experiencias adaptadas a los intereses y necesidades del educando.

Además de la característica de adaptabilidad, el modelo presenta dos características que los diferencian de los programas tradicionales:

- a) el uso de técnicas y estrategias de instrucción, necesarias al educando para el logro de sus objetivos educacionales y;
- b) la selección y planeamiento de actividades de aprendizaje por el educando.

Para lograr sus metas, el modelo combina tres componentes, dos de ellos curriculares (prescrito-exploratorio) y un tercero de auto-programación. El curriculum prescrito es altamente estructurado y busca la enseñanza de las habilidades académicas básicas para la lecto-escritura y matemática, en la instrucción elemental. El exploratorio, incluye una serie de actividades independientes, centradas alrededor de áreas de interés tales como construcción con bloques, música, artes y otros. Estas actividades generalmente son seleccionadas por el alumno, pero se da el caso de la participación del maestro. El tercer componente, el sistema de autoprogramación, diseñado para implementar programas educativos adaptables a las diferencias individuales de los estudiantes, se aplicó con el fin de "promover en el alumno resultados sociales tales como independencia, autonomía, así como auto-percepción positiva con respecto a habilidades tanto académicas como sociales y a un sentido de responsabilidad dentro de la escuela y la comunidad social". (Wang, 1967: pág. 6).

El modelo ALEM permite suficiente flexibilidad para que se dominen simultáneamente en una sala de clases, variedad de actividades de aprendizaje prescritas por el maestro y seleccionadas por el alumno. Se espera que con este modelo el estudiante sea hábil en el uso del tiempo escolar y a los maestros se les pide habilidad en el uso del tiempo escolar instructivo y en el manejo de los estudiantes.

En el diseño del ALEM se consideró de suma importancia para su aplicación en los centros escolares, asumir la necesidad de cambios fundamentales en la naturaleza y estructura de los materiales curriculares y procedimientos instruccionales; así como en la organización

y estructura del personal responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje y también en los roles de los maestros y de los estudiantes.

Dos tipos de currícula permiten al Modelo alcanzar su meta: el curriculum prescrito y el exploratorio. El primero está compuesto de programas altamente estructurados y diseñados para la enseñanza de las habilidades básicas en el aprendizaje elemental. Los programas contienen objetivos, procedimientos para evaluar y ejemplos de actividades que los maestros pueden realizar con sus alumnos y cada uno de ellos pretende enseñar una serie de habilidades:

El Curriculum Prescrito está compuesto de los siguientes programas:

- a.- el curriculum de habilidades de clasificación y comunicación, que promueve procesos relacionados con el pensamiento lógico;
- b.- el curriculum de habilidades de cuantificación, que fomenta la enseñanza de conceptos y operaciones matemáticas elementales, entre ellas, contar, identificación de números, operaciones simples de suma y resta, etc.,
- c.- el curriculum de habilidades perceptuales, que busca el aprendizaje del niño de las habilidades previas a la lecto-escritura, deletreo y aritmética. Este está organizado en cuatro programas: habilidades visomotoras, auditivo-motoras, habilidades motoras generales y letras y números.

El Curriculum Exploratorio se organizó "para extender, refinar y reafirmar las habilidades que los programas prescritos pretenden establecer". (Barocio Roberto, González Fuentes, 1983: pág. 4). Los autores consideran, además, que este curriculum involucra a los niños en experiencias de aprendizaje que satisfacen intereses y habilidades in-

individuales. Este currículum está diseñado en base a centros de aprendizaje y proyectos especiales. Los centros consisten en espacios físicos delimitados dentro del aula, con variedad de materiales que los alumnos pueden usar para diferentes actividades de acuerdo a intereses y necesidades individuales. Los proyectos son formados por materiales y actividades organizados alrededor de tópicos, como por ejemplo: la estación de policía, el correo, etc. Los temas de los proyectos están relacionados con aspectos sociales de la vida diaria y tópicos científicos.

Los salones de clases en donde opera el Modelo ALEM son diferentes en el arreglo y funcionamiento con respecto a los salones de clase en donde se lleva a cabo la educación tradicional. En aquellos hay límites físicos claros, espacio para trabajo del estudiante y fácil acceso al equipo y los materiales. Permite que el alumno tenga libertad de desplazarse en el aula mientras toma decisiones apropiadas acerca de las tareas que harán, con quién y de qué manera las llevarán a cabo. El maestro y ayudante (s) pueden realizar diferentes roles, uno puede estar rotando, prescribiendo, motivando; el otro evaluando o preparando materiales.

El personal docente de este programa, hace uso de pruebas referidas a criterios relacionados con los objetivos de los currícula prescritos, que junto con la observación informal, les sirve para obtener datos que permiten:

- a) colocar a cada niño en nivel que le corresponde dentro del programa;
- b) evaluar su progreso en el transcurso del desarrollo de estos;
- c) detectar problemas individuales en el manejo de las actividades y;

- d) utilizar la información como referencia para la prescripción diaria de las actividades de aprendizaje.

Los roles del maestro y ayudante (s) en las actividades del aula son semejantes a los de los programas convencionales. La diferencia radica en la manera en que se llevan a cabo. Estos son: el instruccional, a través del cual el maestro diagnostica, aplica pruebas, etc., y el rol de manejo con dos funciones básicas, como viajero guiando el aprendizaje o como asesor. El rol del estudiante se define por la capacidad de tomar decisiones de cuándo y qué tareas hacer, sean prescritas o exploratorias. También se le enseña a responsabilizarse en la tarea dentro de un tiempo límite.

Por lo general las aulas implementadas con el modelo ALEM, presentan el siguiente escenario:

Los niños, en un determinado tiempo, pueden encontrarse trabajando en las áreas de las aulas, individualmente, o en pequeños grupos. Los maestros aprovechando el momento realizan actividades instructivas y de evaluación. Las destrezas académicas son enseñadas directamente, valiéndose de los resultados obtenidos en las pruebas. Los estudiantes esperan realizar a diario más progresos en los diferentes currícula. Las tareas de aprendizaje son preparadas de acuerdo a un orden lógico y cronológico que proporcione a su vez frecuentes oportunidades para la evaluación. Los éxitos alcanzados por cada estudiante son reconocidos y admitidos en el momento en que se presentan, las dificultades son precisadas y la instrucción alternativa es dada antes de que se presenten los problemas de aprendizaje. Dentro de estas condiciones las diferencias son vistas por alumnos y maestros como normales más que como una excepción. Al niño se le enfatiza constantemente su responsabilidad en el aprendizaje y se le enseña a planear y manejar su aprendizaje. Se espera que terminen las actividades programadas, prescritas y exploratorias, dentro de un intervalo de tiempo acordado por ambas partes, maestro-estudiante.

Los educandos de estas aulas, comparados con los de instrucción convencional, presentan altas tasas de tiempo sobre las tareas y los maestros gastan más tiempo en la instrucción que en el manejo del estudiante. Hay un alto grado de interacción entre alumnos y maestros y entre ellos mismos, a través de las diferentes actividades del aula. En los salones en los que se desarrolla la clase con la metodología ALEM hay más actividad, más ruido y movimiento, que en los salones de clases tradicionales, es decir, la acción participativa del alumno rompe con el silencio del estudiante pasivo. Se presenta poca conducta distractiva y poca interferencia en el proceso de aprendizaje.

II. AUTONOMIA

Los sistemas escolares contemplan de manera implícita o explícita la preocupación por la búsqueda de una mayor autonomía en los niños. Pero es necesario considerar que "bajo la expresión de autonomía se suele confundir una multitud de procedimientos que se escalonan entre la autonomía completa y la simple delegación momentánea y limitada de los poderes del maestro a determinados alumnos nombrados por él" (J. Piaget: 1935: 9).

El interés por favorecer el proceso autónomo en los niños no es patrimonio de las corrientes metodológicas actuales. En los siglos XVIII y XIX, los filósofos y especialistas de la pedagogía se interesaron por introducir, en el sistema educativo de la época, la aplicación de principios filosóficos de la educación y psicológicos del desarrollo infantil, con el propósito de incorporarlos en la elaboración e instrumentalización de planes y programas destinados a favorecer el proceso de aprendizaje del niño. En las obras de Rousseau se manifiesta la preocupación por las características individuales de los niños, sus intereses y necesidades, como elementos básicos, cuya consideración es necesaria para el desarrollo integral del educando. Froebel y Montessori, retoman estos aspectos, considerándolos importantes para organizar y poner en práctica metodologías para la enseñanza del niño pequeño. Decroly, con el método global, logra una mejor sistematización de la enseñanza dirigida al niño, a la vez que enfatiza sus intereses, necesidades e individualidad; señala que para lograr una mejor armonía en su desarrollo y un mayor nivel de desarrollo de la inteligencia, es necesario "realizar trabajos individuales completados con trabajos colectivos, para que en esa relación social cada niño adquiriera el verdadero sentido de su autonomía" (Castro Lara: 1985: pág. 19).

En el siglo XX, las investigaciones y publicaciones en el campo de la Psicología del Desarrollo Humano y la Psicología Genética contribuyen a que se dé una mayor importancia a la participación del niño en su propia formación. "Aparecen los métodos nuevos que consideran la naturaleza propia del

niño y acuden a la estructura psicológica del educando y las leyes de su propio desarrollo" (J. Piaget 1969: pág. 158).

La pedagogía tradicional estaba dirigida a un grupo pequeño socialmente homogéneo. Los cambios en la composición social de la población escolar debido a las migraciones campo-ciudad, la industrialización de las ciudades, y la oficialización de la enseñanza, hacen posible el acceso de grupos más amplios a la educación. La necesidad de educar a un mayor número de niños que provienen de estratos sociales más diversos, conduce a cambios importantes en la actitud de los sistemas educativos. Una mayor participación del educando en su proceso de aprendizaje y una visión más futurista de la educación, son imprescindibles para la formación de un nuevo ciudadano más autónomo y más adaptable a las exigencias de una sociedad en constante transición; por eso, "el carácter móvil, fluctuante de los conocimientos y de los empleos, llevó a la idea de que la adquisición de métodos es más útil que la acumulación de conocimientos y la concepción de una formación inicial limitada a la escuela, conviene ser sustituida por aquella de la formación permanente que se cumple a lo largo de la existencia. Esta formación supone una aptitud a la autoformación, al autodidactismo". (V. Marbeau 1982: pág. 8).

En la actualidad, la pedagogía se orienta más a la enseñanza individualizada y permite al alumno adquirir un mayor compromiso con su aprendizaje. Con el interés de estimular el enriquecimiento y la independencia de la personalidad del niño, utiliza además, la metodología activa para promover en él la investigación, reflexión y producción. Toda esta actividad tiene siempre presente una constante preocupación por la adaptación de la enseñanza a los intereses y necesidades del educando. J. Piaget en su libro Psicología y Pedagogía (1935), considera necesario darle importancia a la actividad del niño en el proceso de aprendizaje. De acuerdo a sus necesidades e intereses, el niño entra en una interacción con el medio que favorece el desarrollo de la inteligencia auténtica, y si la inteligencia se da en la acción, para favorecerla conviene facilitar la

actividad autónoma del alumno.

Los cambios en las estructuras sociales, el énfasis en la metodología activa, la incorporación de los intereses y necesidades del niño en el proceso de su aprendizaje, y los avances en la tecnología educativa, son factores que han favorecido grandemente a la práctica de la autonomía entendida como la capacidad del educando para tomar decisiones, para planear y organizar su aprendizaje, para crear y producir y, a la vez, para considerar importantes los puntos de vista de sus compañeros.

La autonomía favorece una autopercepción más exacta en el niño, le permite reconocer más eficientemente sus capacidades y sus deficiencias y le ayuda a ampliar sus posibilidades de participación y producción en sus relaciones con el medio social.

La autonomía promueve en el educando un mejor manejo de la disciplina personal, un compromiso más responsable con su aprendizaje y con el cumplimiento de las reglas y los valores necesarios para lograr relaciones sociales más productivas. En síntesis, la práctica de la autonomía en el proceso educativo forma un individuo más independiente y productivo dentro del grupo social.

El Consejo de Europa, citado por Marbeau (1982: pág. 24) reunido en Bélgica en 1976 hizo las siguientes reflexiones sobre la noción de autonomía:

"A través del trabajo autónomo, se buscan objetivos complementarios, objetivos cognoscitivos y objetivos de comportamiento.

- A. La acción debe conducir al alumno a reflexionar sobre los procesos de su formación y a tomar parte activa y responsable en ese proceso. Favorecerá entonces, el florecimiento de su personalidad, desarrollando asimismo su espíritu crítico y su sentido de responsabilidad. Es a la vez un medio (practicando la

autonomía es como uno se hace autónomo) y un objetivo: llegar al "ser autónomo de un adulto llamado a actuar".

- B. La acción autónoma, en la medida en que modifica la relación del alumno con el saber, debe permitir una adquisición más profunda, porque es más personal, de los conocimientos y habilidades y facilita el aprendizaje de los instrumentos y métodos necesarios para una educación permanente".

La educación moderna debe tener siempre presente que el ser humano es ante todo un ser social. Es así que para lograr un pleno proceso de autonomía, se debe coordinar la acción autónoma con la realización de actividades en grupos. La participación productiva del individuo en este tipo de actividades, requiere del desarrollo de un conocimiento más completo de sus destrezas, habilidades y limitaciones. Además, las actividades en grupos deben promover el desarrollo de capacidades tanto cognitivas como emocionales. Sólo una integración adecuada de todos estos factores puede producir una verdadera formación educativa y social.

Constance Kamii, se refiere a las interacciones sociales como fundamentales en el proceso de formación del niño, porque:

- a) enfrentan al educando con sus inconsistencias y a la necesidad de ser consistente consigo mismo; y
- b) lo fuerzan a coordinar sus puntos de vista con diferentes puntos de vista.

El interés por el trabajo autónomo en el niño se origina como respuesta a la necesidad de obtener una renovación en la enseñanza elemental. Los especialistas involucrados en esta acción consideran que toda innovación conduce a procesos de adopción y adaptación. Precisamente, debido a este carácter de fluidez del proceso de autonomía, no es real-

mente útil construir modelos aplicables a todos los tipos de experiencias de aprendizaje. Es más provechoso elaborar modelos específicos de acuerdo al tipo de tarea o trabajo escolar que el niño debe realizar. De acuerdo a este criterio, se puede distinguir la siguiente clasificación:

- a) El trabajo autónomo individual y en grupo. En esta modalidad el educando debe realizar actividades individuales pero dentro del marco de un grupo, es decir, cada alumno realizará tareas específicas adaptadas a sus intereses y necesidades, pero en determinado momento debe cumplir con tareas en las que también participan otros miembros del grupo.
- b) El trabajo autónomo estructurado con base en el nivel educativo del alumno. El criterio fundamental para diseñar las tareas por realizar es el nivel de madurez del niño o adolescente. Se contemplan así las posibilidades de acción autónoma en grupos de educandos ubicados en la enseñanza preescolar, elemental y secundaria.
- c) El trabajo autónomo de aplicación marginal. Trabajos o tareas de enseñanza individualizada que se asignan al niño en diferentes períodos de su día escolar.

Otro aspecto importante que se debe analizar es el de las relaciones maestro-alumno y alumno-alumno. El buen funcionamiento de estas relaciones, como se deduce de todo lo anteriormente expuesto, es indispensable para el logro óptimo de la educación comprometida con el desarrollo de la autonomía. Para Constance Kamii (1981: pág. 2) existen tres principios fundamentales que contribuyen a cimentar dichas relaciones en forma sólida y efectiva:

- 1) Reducir el poder del maestro e intercambiar puntos de vista con el niño cuando sea posible;

- 2) Alentar en los niños el intercambio y la coordinación de puntos de vista con sus compañeros; y
- 3) Estimular en el niño la agilidad mental y la confianza en sí mismo suficientes para resolver los problemas planteados por la acción educativa.

De estos principios se deduce que la autonomía como objetivo de un sistema de enseñanza educativo, implica cambios en la elaboración de los objetivos, en las estructuras curriculares, en la actitud ante el proceso de aprendizaje del niño y en el rol que asume el niño dentro de la acción educadora.

Después de haber presentado algunos enfoques desde los cuales se ha abordado el concepto de autonomía, conviene ahora revisar diferentes definiciones sobre autonomía y algunos conceptos y estudios relacionados con ella.

Pohlmann presenta un exámen histórico sobre el concepto de autonomía. Históricamente el primer uso de la palabra autonomía es en contextos sociales, por Herodotus y Thucydides. Para ellos una ciudad estado griego, es libre de hacer sus propias leyes porque no depende de reglas externas de poder. Autonomía significaba también que sus ciudadanos no eran internamente reglamentados por reglas de un tirano. En el período feudal, autonomía se refiere al derecho de los individuos a hacer transacciones con sus bienes privados, aunque el resto de sus vidas estaba regulado por el gobernante, la comunidad o los gremios.

El filósofo Kant₁ habló de cuatro tipos de autonomía humana. Los tres primeros eran individuales: la autonomía de la razón teórica, por la cual el sujeto establecía conexiones transcendentales entre las percepciones y por la cual el conjunto de razones y principios se extienden y limitan en un sistema unificado de ideas. La otra es la autonomía de la razón práctica, por la cual los actos independientemente de la na-

turalidad de los objetos está determinado intrínsecamente por la categoría imperativa. El tercer tipo de autonomía es el de juicios reflexivos, por la cual el hombre juzga en base a sus criterios. La cuarta categoría es la institucional. De acuerdo al principio de división del trabajo, Kant¹ sostiene que las ciencias y las universidades deben gozar de autonomía y que dentro del estado hay tres unidades autónomas: legislativa, ejecutiva y judicial.

En la época moderna algunos teólogos consideran a la Autonomía como un paso necesario que conduce al hombre a verse así mismo como abierto a lo transcendental.

Para los investigadores de la conducta, la autonomía tiene diferentes significados. Gordon W. Allport¹ se refiere a autonomía como un motivo que habiendo funcionado como un medio, ahora funciona como un fin. Piaget¹ habla del niño autónomo quien, en reacción a lo anónimo, y a la heteronomía ejercida por sus padres y otras personas, adquiere la habilidad de hacer sus propias autoregulaciones sociales. David Riesman¹ autoriza a la persona autónoma como capaz de escoger entre conformidad e inconformidad.

Para Constance Kamii (1981) el desarrollo de la autonomía significa, en resumen, llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual. En su artículo "Obedience Is Not Enough" (1984), considera que los elementos más importantes para el desarrollo de la autonomía son: permitirle al niño oportunidades de intercambiar puntos de

¹ Citados por Kroli Kwski y Reulan (1977).

vista con otras personas y brindarles oportunidades para que tome decisiones. La toma de decisiones le permite al niño obtener un criterio propio ante una determinada situación ya que ha tenido, anteriormente, la oportunidad de comparar las consecuencias de una buena y una mala decisión. Además, el niño llega a ser responsable únicamente cuando es verdaderamente responsable para tomar decisiones.

Algunas de las categorías que están dentro del concepto de autonomía tales como: independencia, curiosidad, conducta innovativa, reflexión y auto-concepto, han sido elaboradas e investigadas en poblaciones infantiles. Boehm (1957) reportó un estudio comparativo del desarrollo de la independencia en niños europeos y norteamericanos. Para él los niños norteamericanos tienen un desarrollo social más temprano que los europeos. Tanto en pensamiento como en acción, los niños norteamericanos son más independientes de sus padres que los europeos. Aquellos no sólo dependen menos de la guía y juicio de estos, sino que son más conscientes de su temprana madurez. Para apoyar este punto de vista, Boehm cita a Standler, quien a través de un estudio comparativo entre niños norteamericanos y parisinos de clase media, indicó que la madre norteamericana, inconscientemente transfiere la dependencia del niño en edad pre-escolar a los grupos de iguales, mientras que la madre parisina piensa en el hijo como un bebé que constantemente necesita ser enseñado sobre las conductas aprobadas o desaprobadas. También indicó que el niño norteamericano aprende a encontrar satisfacción en la aprobación de sus compañeros y esquiva la desaprobación. Otro de los aspectos importantes del estudio de Standler relacionado con la independencia en el niño, fue el nivel de expectativas que tenían estas madres en relación con las metas de la educación. Encontró diferencias significativas entre ellas. Las madres parisinas esperan que sus hijos lleguen a ser tranquilos, gentiles, auto-controlados; en otras palabras civilizados, auto-suficientes, bien integrados y un pensador individual. La madre norteamericana espera que su hijo sea independiente y bien aceptado en las relaciones sociales con sus iguales.

Boehm (1957) realizó el estudio sobre independencia, usando el método clínico de J. Piaget. El objetivo de este estudio fue determinar las diferencias en el promedio del desarrollo social y en el contenido de conciencia entre niños suizos y niños norteamericanos con edades comprendidas entre 6 y 15 años. Por medio de conversaciones con los niños. Les narraba historias y luego les hacía preguntas elaboradas para obtener su razonamiento en los diferentes niveles de edades. La investigadora usó una muestra de 29 niños suizos y 40 niños norteamericanos.

Los resultados obtenidos indicaron que, en ciertas áreas del desarrollo social, los niños norteamericanos maduran más temprano que los niños suizos. El niño norteamericano parece que transfiere su dependencia de los padres a sus iguales a tempranas edades. Llegan a ser menos egocéntricos y a interiorizar a más temprana edad que los niños suizos. Sin embargo, se dan diferencias en el contenido de conciencia en esos dos tipos de sociedades.

Sin que la edad haya sido considerada en el estudio, se dan las siguientes conclusiones: a) el niño norteamericano está más emancipado a temprana edad de sus padres que el niño suizo, b) son menos sujetos al adulto, c) son más dependientes de sus iguales, d) disfrutaban más libertad de pensamiento e independencia en los juicios desde tempranas edades y e) desarrollan el sentido de autonomía más temprano.

Darwin Henderson y Peter Abrans (1983), realizaron un estudio para investigar las relaciones entre cuatro dimensiones del auto-concepto y tres pruebas para medir auto-concepto en niños preescolares.

La muestra del estudio constó de 40 niños con edades comprendidas entre 48 a 60 meses. La media de las edades fue de 52.5 meses. Todos los sujetos eran blancos, de familias de clase media. Seleccionaron nueve categorías de auto-concepto, en base al estudio hecho por Yersiel (1952) de casi 3 000 composiciones escritas por sujetos de cuarto grado

de colegio, quienes describieron qué les gustaba y qué no les gustaba de ellos mismos. Consultaron ocho expertos en el campo de la literatura de auto-concepto para que verificaran y graduaran las nueve categorías en orden de prioridad. Cuatro de los cinco expertos que respondieron estuvieron de acuerdo con las dimensiones seleccionadas para este estudio: habilidad física, apariencia física, inteligencia y cooperación.

La dimensión: apariencia física, se midió en base a una foto del sujeto y la pregunta de si era guapo, en el caso de un hombre, o si era bonita, si era mujer.

La habilidad física, se midió con la subescala de motor grueso de la prueba Denver.

Para la evaluación de la cooperación se le pidió a cada maestro que observara al sujeto cuando compartía y jugaba con los otros niños, tomando en cuenta la subescala Taking Turns del California Pre-School Social Competency Scale, que evalúa competencia social en niños de 2,6 a 5,6 años.

Los instrumentos para medir auto-concepto fueron:

- 1) The Tomas Self - Concept Values Test, prueba de aplicación individual que provee una técnica psicológica para medir valores de auto-concepto en niños pre-escolares.
- 2) The Pre-School Self-Concept Picture Test, prueba no verbal con auto-valoración y un ideal del auto-concepto.
- 3) The Purdue Self-Concept Scales for Pre-School Children, prueba no verbal de administración individual. Se elaboró para medir el componente evaluativo de auto-concepto.

En el estudio reportado, únicamente en tres casos una dimensión y una prueba de auto-concepto dieron una relación estadísticamente significativa. Estos fueron la dimensión, inteligencia y la prueba Self-Concept Seale for Pre-School Children.

De acuerdo a los resultados obtenidos los investigadores consideraron varias implicaciones. La primera se refiere a las precauciones que deben de tomarse en consideración cuando se quiere medir el auto-concepto en niños pre-escolares, especialmente con las pruebas usadas en este estudio. Además se debe de considerar la posibilidad de agregar otras dimensiones de auto-concepto, tomando en cuenta la posibilidad de que las que se usaron en el estudio no fueron suficientes como predictores de la categoría que se quería medir.

En la segunda implicación, sugieren a los profesionales y especialistas en el campo de la educación y desarrollo del niño, que elaboren técnicas y procedimientos informales para medir auto-concepto de los niños. Estas técnicas pueden ser aplicadas por los educadores junto con pruebas estandarizadas para obtener así una mejor medición del auto-concepto.

Como última implicación, sugieren que las pruebas que se apliquen para evaluar personalidad y medir efectos de programas instructivos en los niños, sean cuidadosamente seleccionados y discutidos antes de ser aplicados.

Kay J. Kuzma y Carolyn Stern (1970), realizaron una investigación con niños preescolares, para determinar diferencias en la conducta autónoma de estos y para probar si esta conducta podía ser estimulada a través de un programa especial de entrenamiento. Para justificar la investigación las autoras destacaron lo siguiente. Kuzma (1970), indicó que investigaciones con niños en desventaja cultural, que inician la primaria, han demostrado que obtienen menores puntajes en pruebas de inteligencia, desarrollo y razonamiento en relación con niños de clase

media. Razón por la que se han elaborado una gran cantidad de programas, altamente estructurados, para favorecer en estos niños el desarrollo de destrezas y habilidades necesarias para la enseñanza elemental. Los resultados compensatorios de estas intervenciones, medidos con pruebas como la Stanford - Binet, el Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), y el Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA), han demostrado ganancias significativas en los niños sometidos a estos programas. Stern (1970) indicó que los niños en programas con orientación cognitiva obtienen más ganancias que aquellos que no recibieron esta orientación.

Las autoras consideran que a pesar de que se le ha dado énfasis a la curiosidad, creatividad, reflexión, independencia, persistencia y similares categorías de autonomía, pocos programas contemplan estas conductas. Además los hallazgos de Banta₁ (1967), sobre el poco desarrollo de autonomía en niños de clase baja, han favorecido la elaboración de programas compensatorios, con énfasis en la estructuración de medios de aprendizaje que pueden tener efectos diferenciales sobre algunos aspectos de la autonomía en los niños.

Para llevar a cabo la investigación realizaron la siguiente metodología. Seleccionaron una muestra de 77 niños preescolares, mexicanos - americanos y negros, 38 varones y 39 mujeres, con un promedio de 5 años, alumnos de escuelas del Head Start Curriculum. A estos niños se les aplicó un programa confeccionado por Kuzma (1970) para favorecer aspectos específicos de autonomía como curiosidad, conducta innovativa, refle

1. Citado por Kuzma y Stern (1970).

xi3n, independencia y control de impulsos. En este programa se le dio 3nfasis a las t3cnicas a trav3s de las cuales las destrezas aut3nomas podr3an ser favorecidas, tambi3n se consider3 de importancia el rol del maestro, el uso de materiales y el planeamiento de actividades, pr3cticas para los ni3os. El programa se us3 en un per3odo de tiempo del d3a lectivo durante siete semanas. Estuvo acompa3ado de otro programa de instrucci3n de lenguaje, que se aplic3 en sesiones de 15 minutos. Para su instrumentalizaci3n se entrenaron a maestros y ayudantes a trav3s de un per3odo de dos horas de instrucci3n y demostraci3n con ambos programas.

El dise3o que se us3 fue el de grupos control y experimental con pre-test y post-test. Utilizaron el Cincinnati Autonomy Test Battery (CATB), Banta (1970) y el PPVT para tomar los datos de los diferentes momentos de la investigaci3n.

Los resultados obtenidos dieron diferencias significativas entre el pre-test y post-test en los puntajes obtenidos por los ni3os de ambos grupos 3tnicos, en autonom3a e inteligencia, en relaci3n con los ni3os del grupo control. Se us3 un t-student para hacer el an3lisis de los datos entre la variable independiente y la dependiente. En el pre-test el ni3o negro obtuvo un puntaje mayor en las variables de autonom3a que el mexicano-americano. En el post-test, en nueve variables de autonom3a, los puntajes del ni3o mexicano-americano fueron m3s altos que los del ni3o negro.

Como conclusiones, las autoras indicaron que el estudio intent3 determinar si un programa desarrollado espec3ficamente para promover conductas aut3nomas, podr3a ser efectivo con ni3os de diferentes grupos 3tnicos y culturales y si un programa orientado cognitivamente podr3a aligerar o retardar el desarrollo de esas conductas.

No se demostró una consistente superioridad del programa de autonomía, ni tampoco se dio evidencia de deterioro o efectos inhibitorios del curriculum estructurado cognitivamente. Este estudio demostró que cambios básicos en los patrones psicológicos no se pueden producir a través de programas de entrenamiento específico, en un corto período de tiempo. El incremento de conductas autónomas hecho por el grupo de niños mexicanos-americanos podría estar asociado a una mayor intervención del programa Head Start. Las autoras sugieren que se deben hacer estudios de conductas autónomas con niños, utilizando programas específicos para el desarrollo de éstas pero con un mayor período de aplicación del programa.

Los trabajos citados se refieren a un campo importante del desarrollo del niño y abordan, de manera genérica, el concepto de autonomía. Sin embargo en la literatura revisada no se refleja la existencia de medios objetivos probados con los cuales evaluar la autonomía en el niño. No obstante se plantean algunos componentes que sugieren la posibilidad de estudiar aspectos de la autonomía. Estos son los conceptos antes mencionados: independencia, autoridad, curiosidad, creatividad, reflexión y control de impulsos.

En base a estos conceptos se consideró factible medir el desarrollo de conductas autónomas según se describe en el estudio que a continuación se presenta.

III. METODOLOGIA

El objetivo de la presente investigación es determinar los efectos que tiene el modelo ALEM, sobre el desarrollo de conductas autónomas en el niño preescolar en comparación con el modelo tradicional de enseñanza preescolar costarricense, Centros de Interés de Decroly.

METODO

Sujetos:

Los sujetos a los que se les va a aplicar el método pertenecen a la población de niños del Jardín República Argentina, situado en el centro de la ciudad de Heredia, cabecera de provincia del mismo nombre en la República de Costa Rica. Son hijos de padres de estratos socio-económico medio, algunos padres son profesionales o técnicos que trabajan para instituciones públicas o privadas.

Al inicio del curso lectivo de 1985 se formaron al azar en este centro, cinco grupos de 25 niños con proporciones semejantes de hombres y mujeres. Los niños se agruparon conforme se iba dando la inscripción, luego se le asignó a cada grupo una maestra graduada a nivel universitario. De estos grupos se seleccionaron al azar dos que servirían de control y experimental y de estos se seleccionaron al azar dieciseis niños, ocho del grupo experimental y ocho del grupo control.

Situación:

Se usaron como espacios físicos de la investigación aulas de 4 metros de ancho por 4 metros de largo, con tres ventanales que daban suficiente iluminación. Estas aulas tenían espacio para mobiliario (mesas, sillas, estantes, espejos, etc.), que permitieron organizar un espacio adecuado a las experiencias de aprendizaje de los niños preescolares.

Las aulas contaban con material didáctico para la enseñanza pre-escolar.

Materiales:

- a) Del modelo ALEM, se seleccionaron cuatro programas y el sistema de auto-programación. Tres programas: letras y números, el de clasificación y comunicación, y el de habilidades viso-motoras, se usaron para las actividades que los alumnos del grupo "experimental" debían realizar como parte del curriculum prescrito. El programa de habilidades motoras, se usó en las actividades exploratorias de los niños. El sistema de autoprogramación se implementó junto con los programas anteriormente nombrados.
- b) Se utilizó el Programa de Educación Preescolar de 1979—editado por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Este consta de un listado de objetivos, contenidos, materiales, y formas de organizar el tiempo en la enseñanza preescolar en este país. Los niños del grupo "control" estuvieron sujetos a este programa.
- c) Material didáctico (dominós, láminas, naipes, rompecabezas, etc.) confeccionados y obtenidos por las maestras de los grupos de estudio. También la asistencia del grupo experimental incorporó material elaborado por ella.
- d) Mobiliario para organizar las aulas, tales como mesas pequeñas, sillas, alfombras, estantes, caballetes, cajas de cartón, espejos, casa de muñecas, etc.
- e) Para medir el grado de instrumentalización del modelo ALEM en el grupo experimental, se usó la Batería de tests que mide instrumentalización adaptativa elaborada por Margaret Wang y sus cola

boradores (1983), en el Learning Research and Development Center University of Pittsburg (LRDC). El instrumento está formado de seis tests que miden las características más importantes del modelo ALEM a través de un análisis sistemático de las propiedades estructurales y de acción. Las primeras relacionadas con el espacio físico, movilidad, materiales y procedimientos requeridos para crear condiciones de aprendizaje y las propiedades de acción relacionadas con el rol de la conducta del maestro y del alumno necesario para llevar a cabo diferentes actividades instruccionales. (Véase apéndice III).

- f) Cuestionario para determinar la percepción de especialistas sobre la importancia de autonomía. Este consta de once preguntas abiertas relacionadas con tópicos sobre autonomía. (Véase apéndice II).
- g) Lista de cotejo para registrar la aparición de conductas autónomas tanto en la pre-evaluación como en la post-evaluación. La lista contiene cuatro categorías, cada una de las cuales tiene sus correspondientes componentes. (Véase apéndice I.)

Procedimientos:

- 1) Adaptación del modelo ALEM al Jardín República Argentina de Costa Rica.

El proceso se dio por etapas. La primera estuvo dirigida a la maestra y asistente que iba a trabajar directamente con los niños en la sala de clases. Esta consistió en un asesoramiento sobre los aspectos teórico-prácticos del modelo y un entrenamiento sobre las estrategias metodológicas que se aplicarían para el manejo del aula, uso y presentación de los materiales, el sistema de ubicación

de los niños, rol del educador y del educando, selección de los currícula y sistema de planeamiento de las actividades de aprendizaje del niño.

Una segunda etapa consistió en la organización del aula, selección de materiales, evaluación de los niños para su ubicación y cambios administrativos. También en ésta se dió información a los alumnos y a sus padres sobre la forma en que se iba a trabajar durante el año.

La tercera etapa se inició con la puesta en marcha del sistema de enseñanza individualizada, se inició en el mes de abril, pues se consideró que la mayoría de los niños estaban más adaptados al jardín y a los nuevos procesos de socialización y aprendizaje característicos de la enseñanza pre-escolar. Una última etapa se inició cuando los niños estaban adaptados al sistema de enseñanza pre-escolar, a la maestra y cuando la asistente del grupo estaba más informada y mejor capacitada para manejar las situaciones de aprendizaje de los educandos.

El asesoramiento y adiestramiento para la maestra y la asistente consistió en lecturas sobre enseñanza individualizada, teoría psicológica aplicada al aprendizaje de los niños, conversaciones para ampliar los aspectos leídos y representaciones sobre situaciones de enseñanza y de aprendizaje con este sistema. También se hizo una revisión de los recursos materiales del jardín para usarlos en el planeamiento de entrada del programa. Posteriormente se seleccionaron algunos recursos metodológicos que la maestra del grupo consideraba apropiados para aplicarlos con esta modalidad.

Con la participación del equipo que trabajó en la situación experimental, se seleccionaron los siguientes programas de los currícula del ALEM: a) clasificación y comunicación que promueve procesos relacionados con el pensamiento lógico y b) habilidades viso-motoras, habilidades motoras generales y letras y números, que buscan el aprendizaje de habilidades previas a la lecto-escritura, deletreo y aritmética.

Estos programas se seleccionaron porque cumplen con los objetivos contemplados en el Plan de Educación Pre-escolar en Costa Rica, van de acuerdo con la experiencia profesional de la maestra y con las características individuales de los niños a los que se les aplicarían. Además esos programas facilitaban la elaboración de actividades de trabajo individual, de pequeños grupos y del grupo en general que favorece el desarrollo de conductas autónomas en los niños.

Una vez seleccionados los programas, se escogieron y se confeccionaron los materiales correspondientes para cada programa. Después se hizo el plan de entrada con planeamiento de actividades de aprendizaje para los niños y la organización del salón de clases ubicando y equipando las diferentes áreas de trabajo. De acuerdo a los programas se acondicionaron tres áreas de actividades prescritas y tres de actividades exploratorias de tal manera que los niños podían trasladarse de un lugar a otro, según sus intereses y necesidades. También se hizo una evaluación general de todos los niños, en todos los programas seleccionados, para ubicarlos en la experiencia según el repertorio de habilidades de entrada. Finalmente en esta etapa se hicieron acuerdos administrativos con la dirección del jardín, para asegurar una mejor libertad en el manejo de la situación experimental.

La experiencia se inició en el mes de abril con el siguiente personal: una maestra, una asistente, y el investigador con el rol de asesor constante de la situación. Durante esta etapa se asumió una actitud más directiva con los niños para ir poco a poco favoreciendo el sistema que se había organizado. Cabe mencionar que fue durante este período que se realizaron las observaciones correspondientes al pre-test en los dos grupos. Este se describirá en su oportunidad.

Durante las primeras semanas de abril se esperó que los niños logran localizar las áreas de trabajo y manejaran las consignas y límites de las diferentes actividades de la clase. Para el final del mes se esperó que pudieran seleccionar actividades prescritas y exploratorias.

A la maestra y a la asistente se les dio supervisión y asesoramiento para que en la marcha del trabajo se aclararan dudas y se discutieran cambios en algunos elementos del programa.

En mayo y junio se organizaron actividades para que los niños reconocieran el nombre, el manejo del tiempo, disciplina de producción y también para el uso de la hoja de autoprogramación y del indicador usado para llamar a revisión de la tarea terminada. En julio se reafirmaron las reglas del trabajo de clases y se revisaron y cambiaron algunos recursos aplicados en la instrumentalización del modelo.

Algunos de los cambios que se dieron durante la instrumentalización del modelo son:

- a) Del modelo se seleccionaron cuatro programas que permitieron actividades individuales y de grupo, facilitaron el logro de habilidades previas a la escolarización del niño, y favorecieron el desarrollo autónomo de éste. En la práctica los programas se adaptaron a las necesidades de la situación real del jardín y a los intereses y necesidades del grupo.
- b) La institución tiene una organización administrativa para el inicio del curso lectivo, con una programación de las diferentes actividades diarias para cada sección del Jardín. En el trabajo con el modelo se adaptó lo establecido sin que se perdieran los objetivos de éste. Se escogió del horario, el período de más tiempo para la "programación" y el resto sirvió para realizar diferentes actividades de grupos o actividades de participación con toda la población del Jardín.
- c) Por medio de la evaluación constante que se hizo del trabajo en la clase, se detectó que algunas actividades de los programas tenían que ser modificadas en términos de sus dificultades. Esto

permitió una mejor adaptación de los programas a los diferentes intereses, necesidades y habilidades de este grupo de niños.

- d) La maestra del grupo presentó la necesidad de planear las actividades del día de clases de acuerdo a los requisitos administrativos del Jardín. Esto condujo a elaborar un sistema de planeamiento que favorecía el cumplimiento con estos requisitos y los elementos básicos del planeamiento del modelo que se estaba implementando.
- e) Se dieron cambios en el horario de trabajo así:
El horario de clase que tenía el grupo al iniciarse el trabajo práctico del modelo es el siguiente:

7:00 - 7:20	Recibimiento y matinales
7:20 - 7:30	Conversación
7:30 - 8:00	Educación Física
8:00 - 8:30	Juego trabajo
8:30 - 9:00	Música
9:00 - 9:30	Recreo
9:30 - 10:00	Aseo y merienda
10:00 - 10:10	Reposo
10:10 - 10:30	Literatura Infantil
10:30 - 11:10	Atención individual

Cuando se inició la programación con enseñanza individualizada, se hicieron los siguientes cambios:

7:00 - 7:20	Conversación
7:20 - 7:40	Educación Física
7:40 - 8:30	Programación
8:30 - 9:00	Música
9:00 - 9:30	Recreo

9:30 - 10:00	Aseo y merienda
10:00 - 10:10	Reposo
10:10 - 10:30	Literatura Infantil
10:30 - 11:10	Atención Individual

Estos cambios favorecieron el desarrollo de los elementos más importantes del sistema de enseñanza individualizada. Entre ellos, el niño pudo realizar actividades individuales autoseleccionadas o asignadas por el maestro, las cuales favorecen el aprendizaje de habilidades académicas y actividades de grupo que ayudan a los procesos de socialización. Al terminar el mes de octubre, el sistema de enseñanza individualizada estaba implementado y se lograron así los objetivos que se habían planteado al inicio de la puesta en marcha de la experiencia.

La razón que justificó la selección del sistema de enseñanza individualizada, en base al modelo ALEM, así como el sistema de Decroly, para llevar a cabo esta experiencia se debió básicamente a la similitud en algunos de los elementos que los componen y caracterizan, y que por su contenido teórico-práctico están comprometidos con el desarrollo de la autonomía de los niños. Son sistemas que favorecen y permiten una práctica pedagógica comprometida con las diferencias individuales y la adaptación del proceso de enseñanza a los intereses y necesidades del educando. Estos sistemas están elaborados y organizados para que se pongan en práctica con niños preescolares, por consiguiente sus recursos y actividades están organizados acorde con la población infantil que recibe la aplicación estos modelos.

Son sistemas que por sus características teórico-prácticas permiten ser asimilados por el educador de enseñanza preescolar y la implementación en las aulas se favorece por la actitud que genera en el maestro durante el proceso de su estudio.

Ambos sistemas reúnen elementos que se han dado históricamente en la práctica preescolar. En el marco conceptual los dos contemplan fun-

damentos histórico-pedagógicos, psicológicos y filosóficos que orientan la atención del niño pequeño. Las estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje, sistemas de registro y evaluación del aprendizaje del niño, así como requisitos para la selección, confección y presentación del material de clases, están explícitos en cada uno de estos. También presentan una característica que ha sido muy importante en la enseñanza en general, la flexibilidad en la práctica, es decir, los educadores en los dos modelos pueden incorporar cambios metodológicos sin que necesariamente se tenga que variar la estructura básica de estos. Los objetivos fundamentales de estos concuerdan con el objetivo básico de la creación de los centros educativos de educación preescolar, preparar al niño para la lecto-escritura y aritmética de la enseñanza elemental y favorecer su proceso de socialización.

La institución que se seleccionó para la investigación favoreció el trabajo práctico con estos modelos. Sus maestras venían trabajando con el Sistema de Decroly o sea por centros de interés, metodología básica para el trabajo con el ALEM, esto aseguró mayor éxito en el entrenamiento de la maestra que trabajó en el grupo experimental. Los costos por confección de material, preparación de espacios de aprendizaje, etc. se redujeron.

Algunos aspectos del planeamiento de las actividades de la clase varían del sistema de Decroly al del ALEM. Esto no presentó mayor problema con la maestra del grupo experimental (enseñanza individualizada), dado que su experiencia con el modelo tradicional le permitió una mejor asimilación de los cambios que introduce el modelo ALEM para la atención del niño preescolar.

Finalmente, ambos modelos sugieren y justifican la necesidad de que el niño sea tratado como un sujeto capaz de definir y participar en su aprendizaje. Por consiguiente, el rol del educador estará sujeto a los intereses y necesidades del niño y la dirección de su aprendizaje se debe sustituir por una coparticipación de ambos, que lleva al

educando a una independencia y responsabilidad en el proceso de su aprendizaje y al educador a una mayor organización y presentación de este proceso.

En resumen, estos sistemas se aplican a niños preescolares, pueden ser estudiados y asimilados por el educador de preescolar, integran elementos teórico-prácticos que históricamente se han dado en la enseñanza preescolar y están comprometidos con el desarrollo de la autonomía del niño.

2. Determinación del criterio para medir autonomía

Los criterios se determinaron con las siguientes actividades:

- a) Estudio de fuentes bibliográficas relacionadas con el tema de autonomía, se consultaron cuatro fuentes.
 - a. El marco teórico referencial del Modelo ALEM.
 - b. El marco teórico del Sistema de Decroly
 - c. Investigaciones sobre autonomía o temas relacionados con ésta, y
 - d. El programa de Educación Preescolar de Costa Rica.
- b) Observaciones en aulas pre-escolares y entrevistas con las maestras, para obtener información sobre las conductas que se espera que los niños preescolares realicen, cuando llevan a cabo las diferentes actividades del día.
- c) Las lecturas, las observaciones y entrevistas permitieron la elaboración de un listado de conductas que los niños preescolares llevan a cabo en las aulas de los jardines infantiles. Estas se agruparon posteriormente en las siguientes cuatro categorías: participación en el logro de los objetivos, uso del tiempo y cumplimiento de las reglas de la clase, toma de decisiones para la acción y uso de los recursos del salón de

clases. Se seleccionaron estas categorías porque permitían observar en los niños preescolares conductas autónomas académicas y sociales, que están relacionadas con el desarrollo de la autonomía de estos.

- d) Elaboración de la lista de chequeo para observar en las aulas preescolares conductas autónomas, con base al agrupamiento en categorías. Cada una de las categorías contiene una serie de indicadores relacionados con los conceptos contemplados en el marco teórico: independencia, auto-control y creatividad, reflexión etc. Las características con sus indicadores permiten obtener un parámetro de autonomía en niños preescolares.
- e) Envío de la lista de cotejo elaborada a cinco profesionales en el campo de la educación del niño, para que revisaran aspectos relacionados con el contenido y el formato de éstas. Estos respondieron que las categorías podían ser aplicadas para observar conductas autónomas en niños preescolares. Además sugirieron cambios en el contenido de los indicadores para cada una de las categorías.
- f) Aplicación en forma de experiencia piloto, de la lista mencionada con niños preescolares. Después de la información que se obtuvo se procedió a elaborar el instrumento final que sería utilizado por los observadores para medir las conductas autónomas.

3. Determinación de la percepción de especialistas sobre la importancia de la autonomía.

Esta alternativa busca criterios independientes de autonomía que usen los especialistas y profesionales relacionados con la enseñanza preescolar. El objetivo es localizar información en relación con lo que éstos consideran como autonomía, ¿qué tan importante resulta la autonomía en el desarrollo del niño?, ¿si es recomendable su aplicación en la enseñanza?, ¿cómo medir autonomía?, etc.

Para este propósito se elaboró un cuestionario con once preguntas abiertas, referidas a los tópicos anteriormente expuestos (ver apéndice II). El cuestionario se repartió entre profesionales y especialistas que realizan tareas en el campo de la educación en Costa Rica. Se escogió la siguiente muestra: Cuatro psicólogos del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional, dos profesores, Licenciados en Educación Pre-escolar de la Universidad de Costa Rica, dos psicólogos de la Universidad de Costa Rica, dos asesoras del Departamento de Educación Pre-escolar del Ministerio de Educación Pública, tres profesionales en el campo de la educación que actualmente están pensionados, un psicólogo del Centro de Investigación de la Universidad de Costa Rica, un psicólogo del Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC) de la Universidad de Costa Rica y dos profesionales en educación del equipo de investigación del CEMEC, (Centro para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias).

La información que se obtuvo con los cuestionarios devueltos por los especialistas se procesó en cuadros (ver apéndice II) y se utilizó en el marco teórico sobre autonomía, en las conclusiones y en las recomendaciones.

4. Entrenamiento a los observadores

Se seleccionaron dos profesionales en el campo de la educación,

para observar las diferentes categorías de las conductas autónomas en los niños del grupo control y experimental de la investigación. Para el entrenamiento de estos se hicieron las siguientes actividades:

- a) Se les dio a conocer los aspectos teóricos más sobresalientes del marco teórico de la investigación.
- b) Se analizó y discutió las listas de chequeo que se iba a utilizar en las observaciones. Se puntualizó sobre la operacionalización de las categorías y cada uno de sus indicadores. Se discutió el código de registro, el tiempo de aplicación, los días, las horas y se habló de la importancia de la objetividad en la observación. Se discutió la forma en que se iba a llevar a cabo la observación y se les pidió no dar a conocer la lista a las maestras.
- c) Se hizo un rol playing para representar la situación de la observación. Se discutió la experiencia y se realizaron los últimos ajustes (redacción de los términos, mecánica de observación, posición de los observadores, adaptación del grupo a los observadores, etc.)

5. Procedimientos de observación

Para realizar el pre-test y el post-test se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

Durante ocho días dos observadores con las hojas de cotejo observaron las conductas autónomas de los niños preescolares cuando ellos estaban en las salas de clases, por un tiempo de una hora y media. Durante este intervalo los niños realizaban actividades académicas y exploratorias. Los ocho días se distribuyeron en cuatro días alternados para cada grupo, un día observaban a dos niños de un grupo y el otro día observaban a dos niños del otro grupo. En cada grupo los observadores

eran introducidos por la maestra y luego se colocaban en ángulos separados para observar. Cada uno de estos observadores tenía que observar a los mismos dos niños seleccionados para un día, es decir cada niño era observado por los dos observadores durante la hora y media del intervalo. Para que los niños fueran fácilmente identificados se les colocaba un número en el hombro de tal forma que fuera visible y no se le fuera a perder cuando este cambiaba de actividad.

Los observadores iban anotando con una paloma (γ), si se presentaba la conducta y con una equis (x) si no se presentaba durante el período de observación. Al final de este período, revisaban sus observaciones por si tenía que agregar alguna anotación. Las conductas se registraban en el momento en que se presentaban o sea que se realizó un registro de incidencia o de conductas críticas.

El pre-test se hizo en abril después de un período de adaptación de los niños al jardín y a su maestra. En agosto se realizó un sondeo de las conductas autónomas en los niños del grupo experimental. En el mes de octubre se aplicó el post-test a ambos grupos.

6. Cálculo Estadístico:

Para calcular las diferencias de conductas autónomas entre ambos grupos se obtuvo una X^2 (chi cuadrada), las diferencias entre el pre-test y post-test resultaron significativas de acuerdo a la aplicación de la prueba. Se obtuvo una $X^2 = 31.05$ significativa al $\alpha = 0.001$.

7. El grado de implementación del modelo ALEM

En el grupo experimental se obtuvo el grado de implementación del modelo ALEM al aplicar, en el mes de octubre, la Batería de Test para medir implementación elaborada por Margaret Wang (1983) (ver apéndice III). Para la recolección de la información se entrenaron a tres ob-

servadores quienes por tres días consecutivos se presentaron al aula del grupo experimental. Con los datos obtenidos se elaboró una tabla, la cual muestra el grado de implementación en porcentajes de cada uno de los seis tests que forman la batería y que miden diferentes características del modelo ALEM.

Variables:

Variables Independientes.

Como variables independientes se utilizó el currículum prescrito y exploratorio y el Sistema de Auto programación del modelo ALEM, según se describe en la sección correspondiente a la adaptación del modelo ALEM. (Procedimientos). Asimismo se empleó el modelo de los Centros de Interés, el cual también fue descrito en el Marco Teórico.

Variables Dependientes

Como variables dependientes se midieron los componentes de cuatro categorías de Conductas Autónomas. (véase apéndice I).

Cada categoría contiene indicadores relacionados con las dimensiones descritas en el marco teórico: independencia, auto-control, creatividad, reflexión, control de impulsos. Estas dimensiones están incluidas dentro del concepto de autonomía, y se manifiestan a través de las conductas autónomas que los niños realizan cuando llevan a cabo actividades de aprendizaje. A continuación se describen las estrategias y sus componentes:

Categoría I: Toma de decisiones para la acción. Los indicadores son: participa en la elección de la actividad, selecciona un orden de interés para realizarlas, selecciona actividades planeadas como no planeadas, selecciona algunas para realizarlas en pequeños grupos, da sus puntos de vista en los grupos de trabajo, cumple diariamente las activida

dades seleccionadas o asignadas, elige sus compañeros de grupo y cambia de actividad durante el día sin demostrar inconsistencia. Para que el niño lleve a cabo actividades de aprendizaje reflejando autonomía, se necesita que se cumplan estos indicadores no como se darían en una instrucción ortodoxa caracterizada por la dirección del aprendizaje del niño por el maestro, sino por una elección libre del niño ante diferentes opciones, por una responsabilidad estimulada a través de las relaciones con el adulto y sus iguales, por una coparticipación con sus compañeros de clase, por una conciencia de sus destrezas y limitaciones, por un cumplimiento con sus tareas de clase, por una independencia de los adultos, por sus juicios ante las opiniones de los demás compañeros, por el manejo del contexto en el cual realiza su aprendizaje y por sus intereses y necesidades.

Categoría II: Uso de los recursos del salón de clases. Se redactaron siete indicadores, los que al igual que en la categoría: toma de decisiones, se cumplen en situaciones de aprendizaje que permiten al niño una participación más independiente, más crítica y más responsable. Así por ejemplo, un niño en una instrucción tradicional, selecciona apropiadamente el material para una actividad; pero lo hace no porque tuvo oportunidad para escogerlo o seleccionarlo en relación a otras opciones, sino como un requisito del planeamiento de una actividad hecha por el educador y que el alumno debe de cumplir. Lo mismo se puede decir con el resto de los indicadores de esta categoría, si el niño tiene oportunidad de seleccionar el material, sabrá respetar los requisitos y reglas que hay que cumplir para su uso dentro y fuera del salón de clases.

Categoría III: Uso del tiempo y cumplimiento de las reglas de clase. Está relacionada con el desarrollo de la independencia del niño, con su compromiso con el aprendizaje y con sus intereses y necesidades. Si se organizan contextos de aprendizaje para que el educando realice actividades auto-seleccionadas, los indicadores contemplados en esta categoría se darían en la medida en que el niño vaya logrando más

habilidades de auto-responsabilidad, independencia y auto-control. Contrariamente en contextos de aprendizaje dirigidos por el maestro, los niños se verían limitados en la participación y por consiguiente más dependiente de los criterios del educador.

Categoría IV: Logro de los objetivos. Los indicadores de esta categoría están relacionados con el desarrollo del proceso de socialización del niño, que favorece la autonomía de éste. Por ejemplo, el indicador "acepta cambios en las tareas propuestas o sugeridas por los compañeros", es posible que se manifieste más en un sistema de aprendizaje que facilite o promuevan las relaciones interpersonales, a través de trabajos por pequeños grupos, que en un sistema en donde la dirección del educador obstaculiza las posibilidades para que estos expresen sus puntos de vista y respeten la opinión de sus compañeros.

Diseño:

Se utilizó un diseño de grupos pre-test, post-test con dos grupos: Un grupo control el cual fue sometido al modelo tradicional de enseñanza pre-escolar (Sistema de Decroly) y un grupo experimental, el cual fue sometido a la enseñanza individualizada en base al modelo ALEM. En ambos grupos se realizó una medición previa (pre-test) y una medición final (post-test) de conductas autónomas. Los sujetos en ambos grupos fueron asignados en forma aleatoria.

IV. RESULTADOS

Los datos obtenidos son diferentes para los dos grupos y se describen con detalle en la tabla I. La confiabilidad general del estudio fue de 89.20% con un rango de variación de 63% a 100%. La confiabilidad sobre la ocurrencia de las conductas autónomas se obtuvo dividiendo el número de acuerdos entre el número de acuerdos más el número de desacuerdos y multiplicando por 100.

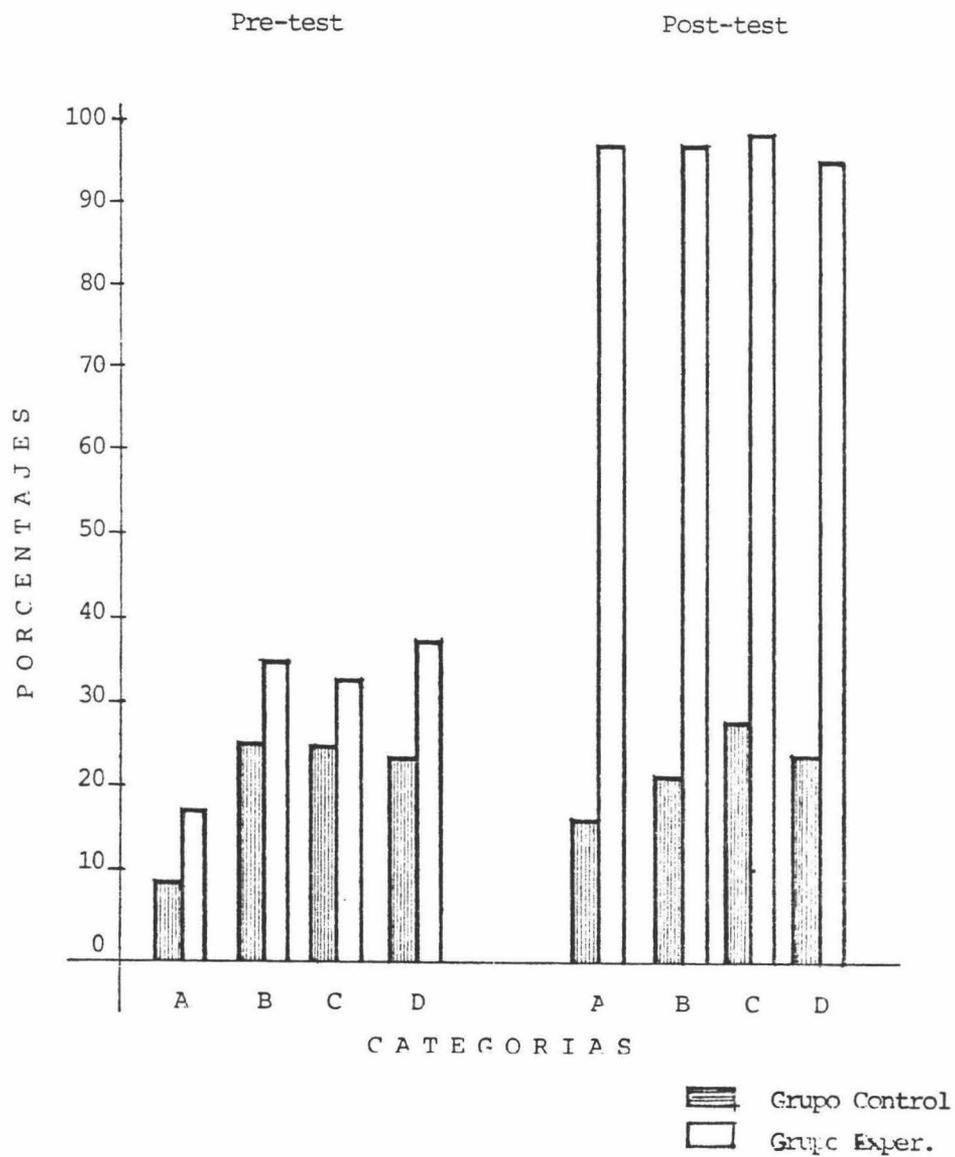
TABLA I

Porcentajes de las conductas autónomas por categorías manifestadas en los grupos control y experimental, al aplicarles el pre-test y el post-test.

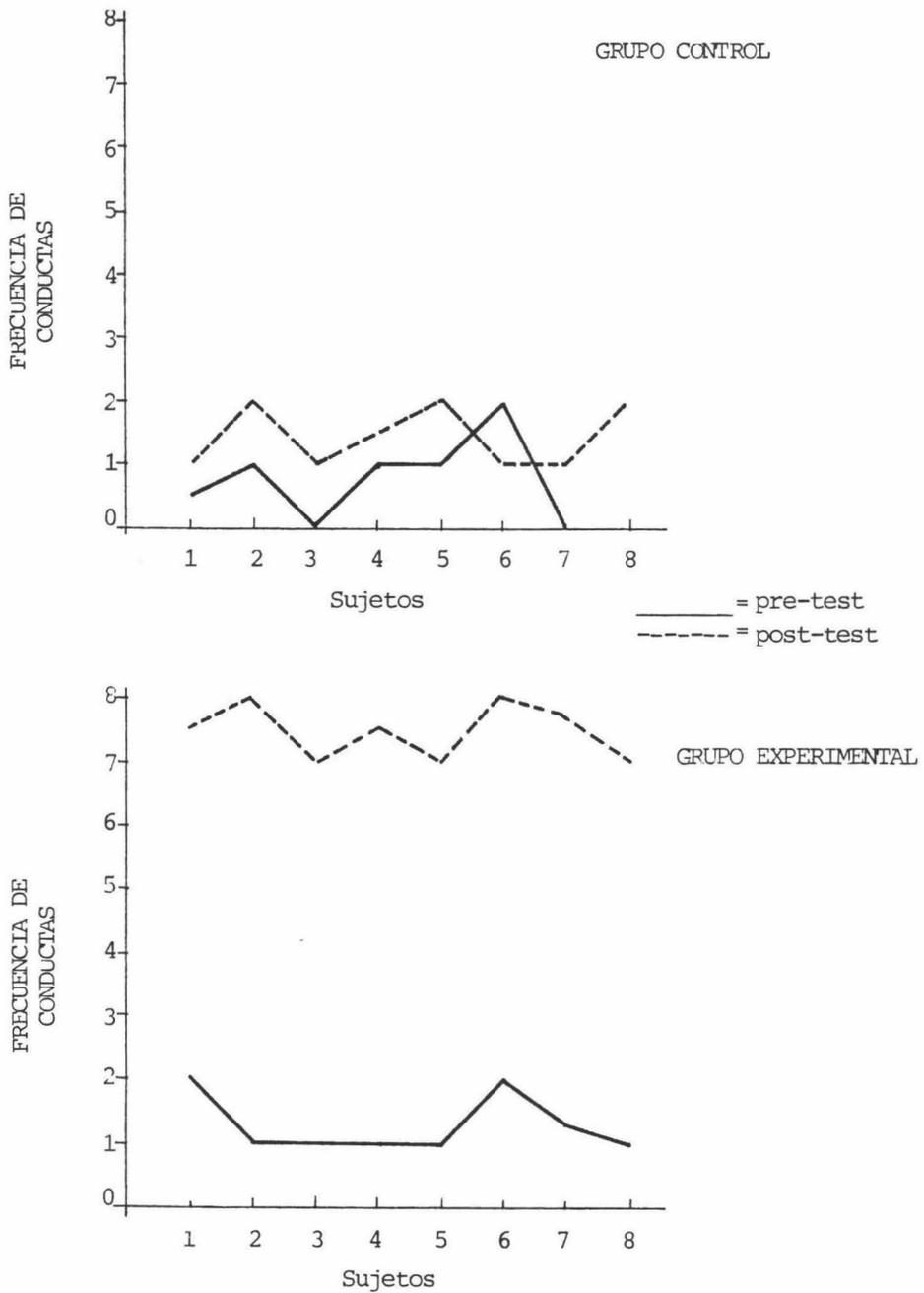
Categoría de las conductas autónomas	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Toma de decisiones para la acción	8.59	17.97	16.41	96.88
Uso de los recursos del salón de clases	26.56	34.38	21.88	96.88
Uso del tiempo y cumplimiento de las reglas de clase	25.00	32.81	28.21	97.32
Participación en el logro de objetivos	23.61	37.78	23.43	95.31
Total Promedio	20.90	29.10	20.51	96.68

FIGURA I

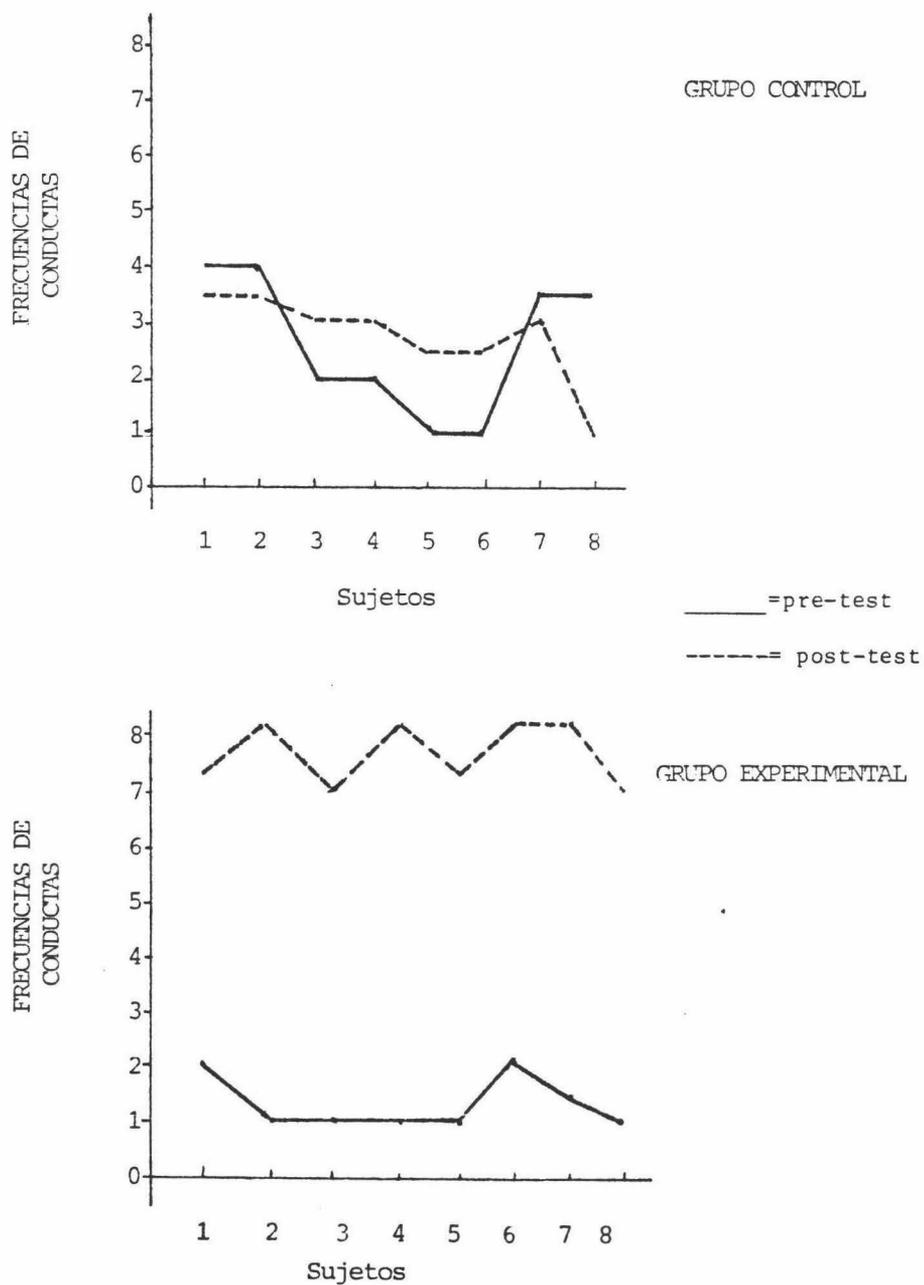
Porcentaje, Total de Conductas Autónomas por categorías observadas en los grupos control y experimental al aplicarles el pre-test y el post-test.



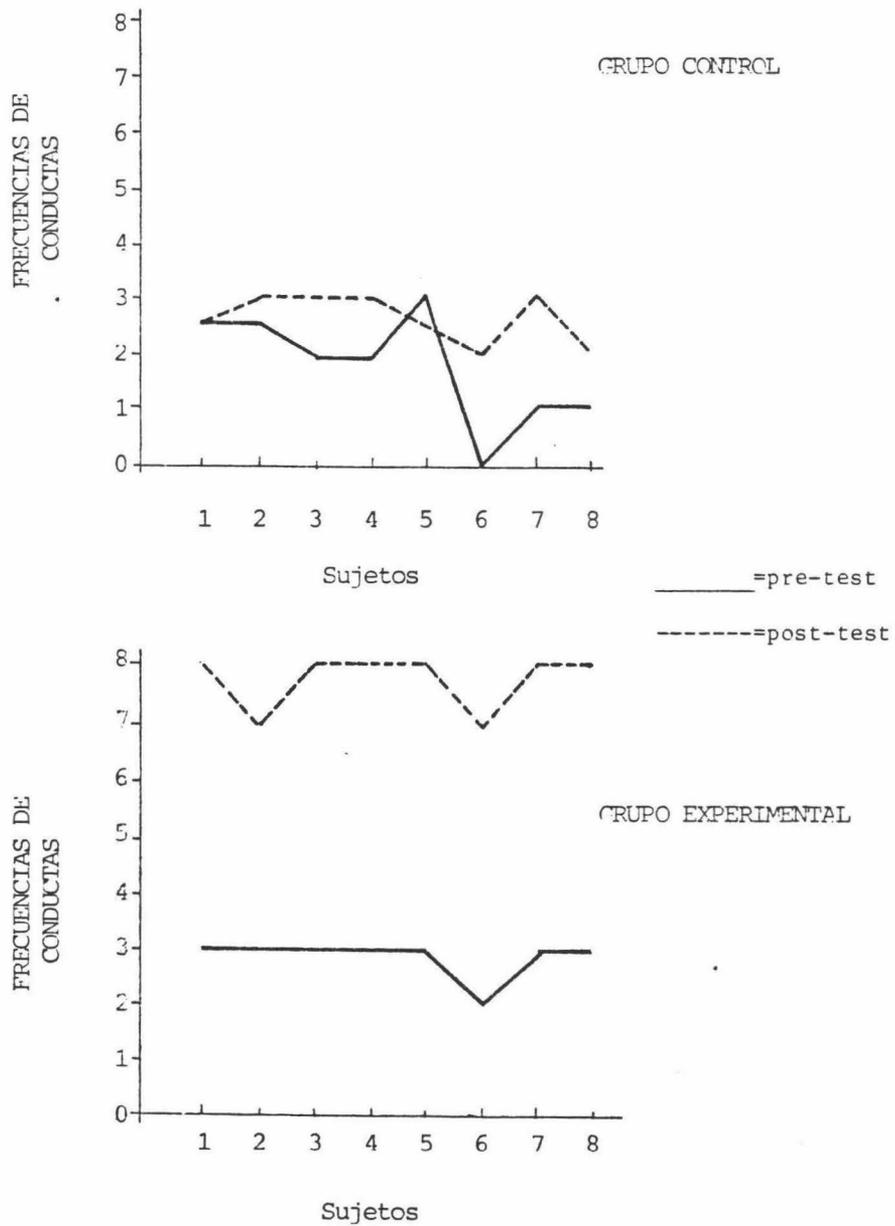
La figura II muestra la frecuencia de conductas autónomas en la categoría A, presentadas por los sujetos de los grupos control y experimental en el pre-test y post-test.



La figura III muestra la frecuencia de conductas autónomas en la categoría B presentadas por los sujetos de los grupos control y experimental en el pre-test y el post-test.



La figura IV muestra la frecuencia de conductas autónomas en la categoría C presentadas por los sujetos del grupo control y experimental en el pre-test y el post-test.



La figura V muestra la frecuencia de conductas autónomas en la categoría D presentadas por los sujetos del grupo control y experimental en el pre-test y el post-test.

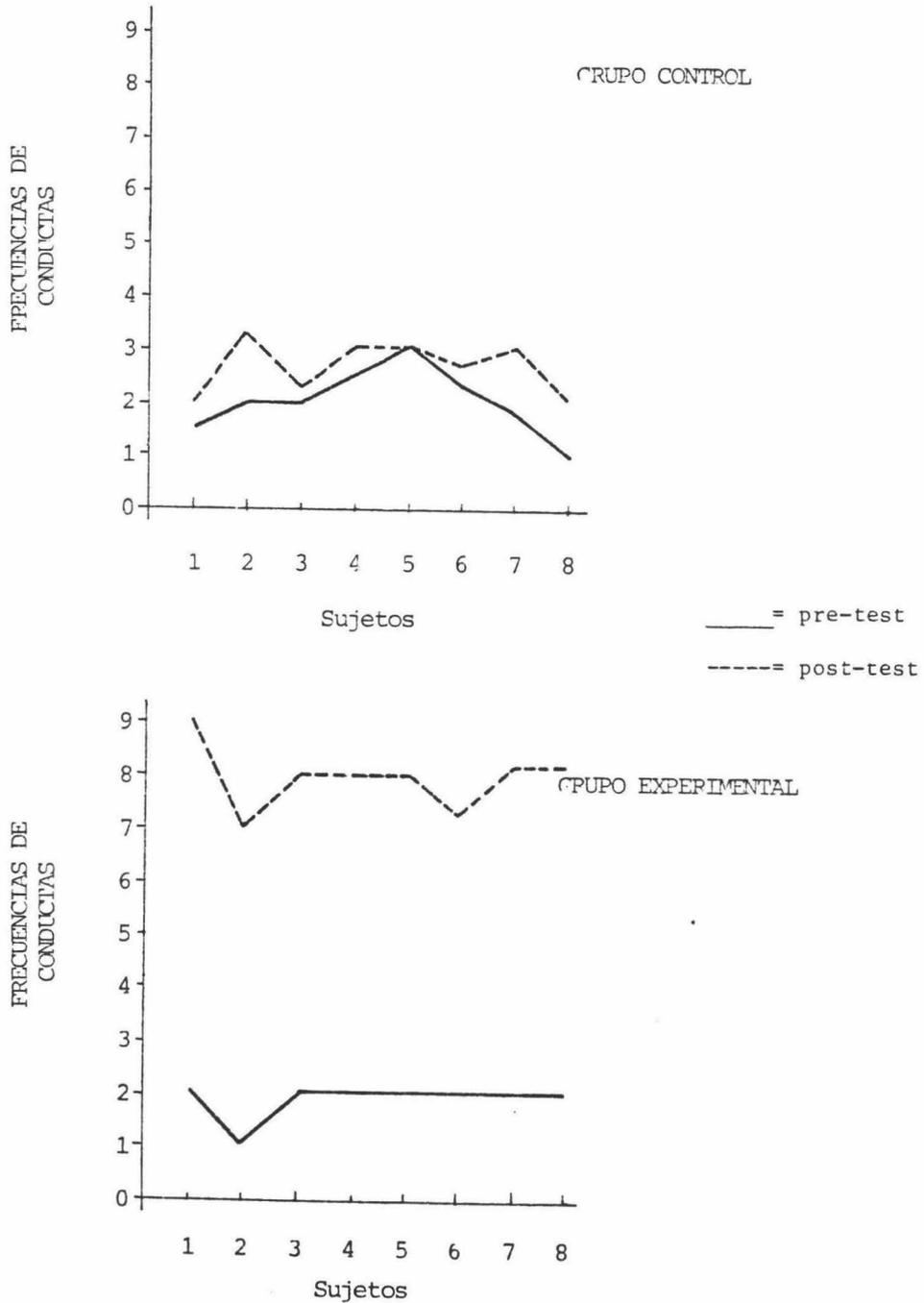


TABLA II

Porcentaje del grado de implementación del Modelo ALEM de acuerdo a la Bateria de Wang.

Instrumentos (Bateria)	Grado de Implementación
Test para observar el diseño físico del aula	89.16%
Test para observar los registros del salón de clases	100.00%
Test para observar al maestro	90.8 %
Test para observar al alumno	100.00%
Test para entrevistar al alumno	84.5 %
Test para entrevistar al maestro	100.00%

Un total de diecisiete especialistas, contestaron las preguntas del cuestionario sobre autonomía. En base a este material se realizó un análisis de contenido de los requisitos.

A continuación se describe brevemente lo que expresaron los especialistas respecto a las 11 preguntas.

Para la primera pregunta, cinco respondieron que la autonomía es producto de una intervención metodológica, cuatro que es un proceso inherente al desarrollo infantil y ocho que es producto de ambos factores.

Sobre la dirección o no dirección del adulto en el desarrollo autónomo del niño, los diez y siete encuestados están de acuerdo en que es necesaria la investigación de ambos factores.

Acerca del conocimiento metodológico para favorecer el desarrollo de la autonomía en el niño, ocho especialistas conocen una metodología, pero siete no conocen ninguna. Quince especialistas justificaron con tres razones el desarrollo de la autonomía en niños preescolares, también quince consideraron el desarrollo de la autonomía como un proceso. De los especialistas consultados, catorce respondieron que hay una relación directa entre enseñanza individualizada y el desarrollo de la autonomía. Ocho de ellos nombraron cuatro variables del desarrollo infantil relacionadas con autonomía en el niño.

La mayoría de los especialistas (14), no conocen estudios sobre autonomía y once recomendaron realizar estudios sobre autonomía en el niño a través de las conductas autónomas que estos realizan cuando llevan a cabo diferentes actividades. Quince profesionales justificaron el compromiso de un sistema educativo con la autonomía y el total de estos especialistas estuvieron de acuerdo en que es necesario que los niños se mantengan diariamente en actividades de trabajo autónomo, si se quiere favorecer el desarrollo de éste.

En el apéndice II se encuentra el análisis completo de la respuesta de los especialistas.

V. DISCUSION

El análisis de la tabla I y la figura I, muestran, en conjunto, las diferencias entre los porcentajes de conductas autónomas que se dieron en los grupos control y experimental al aplicarles el pre-test y el post-test.

En el pre-test para ambos grupos se obtiene homogeneidad en cuanto a la presencia de conductas autónomas. Mientras que el post-test sí da la diferencia entre el grupo experimental y el grupo control.

En este último, en cada categoría se observó tanto en el pre-test como en el post-test una ejecución por debajo del 50% del número de conductas autónomas contempladas para cada una de estas categorías.

El grupo control obtuvo en el pre-test un porcentaje del 20.90% de conductas autónomas y en el post-test 29.10% de estas conductas, esto indica que no se dio un aumento significativo de conductas autónomas al aplicarle la metodología centros de interés de Decroly. La categoría "toma de decisiones para la acción" obtuvo el menor porcentaje de conductas en el post-test (17.97%) y la categoría "participación en el logro de los objetivos" el mayor porcentaje de conductas autónomas (37.78%).

En el grupo experimental, tanto a nivel de porcentajes totales como internamente en cada categoría hubo un aumento de conductas autónomas. El incremento total fue de 76.17%.

El análisis estadístico χ^2 (chi cuadrada) dio una diferencia significativa de 31.05 para ambos grupos con un $\alpha = 0.001$, lo que demuestra diferencias en la proporción de conductas autónomas entre ellos.

En las respuestas al cuestionario sobre autonomía enviado a los especialistas, se encontró acuerdo entre ellos sobre la importancia del estudio y desarrollo de la autonomía en el niño y sobre la necesidad de continuar con nuevas investigaciones en este campo.

La Bateria de Test para medir implementación del modelo ALEM, aplicada en octubre al grupo experimental, dio un 90% de implementación de este modelo para este grupo.

Se demostró que hay diferencias en la proporción de conductas autónomas entre los niños del grupo control con enseñanza tradicional (Centros de interés) y los niños del grupo experimental sometidos a un modelo de enseñanza individualizada. En la tabla I y la figura I se observan los cambios que se dieron en los grupos experimental y de control cuando se tomaron los datos de post-test, el grupo control (tratado con el modelo de Centros de interés), tuvo un aumento de un 9.10% en la proporción de conductas autónomas, el grupo experimental (tratado con el modelo ALEM) aumentó la proporción de conductas autónomas en un 76.17%.

Los cambios internos en cada una de las categorías entre el pre-test y el post-test, permiten observar que en algunos sujetos el grupo control logra aumentar las conductas autónomas como en el caso de las categorías "uso de los recursos del salón de clase" y "uso del tiempo y cumplimiento de las reglas de la clase". Esto puede asociarse a la participación del educador con una metodología más directiva y a las posibilidades de los niños de tener experiencias autónomas en otros medios. En términos generales, los resultados obtenidos permiten asegurar que hay diferencias en la proporción de conductas autónomas entre ambos grupos a favor del grupo experimental.

En la metodología para la enseñanza del niño pre-escolar, Decroly considera la autonomía del educando como un elemento básico para su aprendizaje. La autonomía le infunde el sentido de la responsabilidad y le ayuda a organizar y sistematizar su producción. Sugiere que deben tomarse en cuenta los intereses y necesidades del niño para organizar y facilitar experiencias de aprendizaje que estimulen el desarrollo de la autonomía. Para lograr este objetivo los salones de clase serán organizados siguiendo los lineamientos de la metodología de los centros de interés, de tal forma que éstos permitan al niño la coeducación, la participación en la selección de las actividades diarias, la toma de decisiones y la organización de su tiempo de trabajo.

En la investigación que se realizó en el Jardín República Argentina de la ciudad de Heredia, la metodología de trabajo que se usó en el grupo de control fue diseñada y desarrollada con base en el marco teórico de la metodología de los centros de interés que contempla los aspectos anteriormente comentados. Los niños de este grupo no lograron una proporción de conductas autónomas significativas como para inferir que a través de este modelo realmente se favorezca el desarrollo del proceso autónomo en el niño preescolar. Esto puede asociarse al desarrollo de la independencia en el niño, estudiado por Bohem (1957).

Según este autor es necesario que el niño tenga oportunidades de participación activa en las relaciones interpersonales y se le debe brindar oportunidades para que realice experiencias en las que pueda exponer sus puntos de vista y participar en la toma de decisiones. Elementos indispensables en el desarrollo de la autonomía del niño. Kuzma y Stern (1970) en su estudio sobre autonomía en niños en desventaja concluyen y sugieren algunos aspectos que se obtuvieron en la presente investigación, entre ellos los siguientes; en el grupo control no se dieron diferencias significativas entre el pre-test y post-test, pero se dá un aumento de conductas autónomas en la mayoría de los niños contemplados en el estudio, lo que sugiere que no se dio un deterioro en las conduc

tas que presentaron al inicio del estudio. También el tiempo que se usó para aplicar el sistema de enseñanza individualizada jugó un rol muy importante en el desarrollo de conductas autónomas en los niños del grupo experimental.

VI. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El modelo de enseñanza individualizada que se implementó en el grupo experimental está estructurado con elementos similares a la metodología de centros de interés, pero para su trabajo práctico en las aulas, cuenta con un sistema de autoprogramación que permite una mejor sistematización de las experiencias de aprendizaje de los niños. Esto podría asociarse a una mayor proporción de conductas autónomas en los niños del grupo experimental, en relación con las obtenidas en el grupo control.

El concepto de educación adaptativa a la individualidad del niño, contempla actividades de aprendizaje programadas por el educador o seleccionadas por el alumno. Estas se pueden realizar en forma individual o en pequeños grupos. También el concepto contempla el uso de diferentes estrategias metodológicas para favorecer este proceso. La adaptabilidad permite que el niño realice actividades de aprendizaje en un medio que facilita las posibilidades para el desarrollo autónomo.

La metodología de centros de interés, juntamente con el modelo de enseñanza individualizada, contemplan en sus fundamentos teóricos la necesidad de la adaptación de la enseñanza a la individualidad de los niños. Pero de acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación, se asume que esta característica estuvo presente con más evidencia en el trabajo del grupo experimental que en el del grupo control.

Es evidente que en la sociedad actual, con sus necesidades educativas cada vez más complejas, es imprescindible la existencia de una coordinación estrecha entre las instituciones que forman a los educadores y aquellas instituciones que los emplean directamente en la enseñanza. Sin embargo, en Costa Rica esta coordinación es parcial y esto puede observarse claramente en la siguiente situación. Los Centros Universitarios proveen a sus estudiantes de la carrera de educación

pre-escolar, de los elementos teóricos-prácticos, de metodologías como las de Decroly, Froebel, Montessori y otros, se llevan a cabo discusiones y análisis de teorías psicológicas implicadas en la enseñanza tales como el conductismo, gestaltismo y la teoría de Piaget. Pero no existe una relación entre el currículum académico-profesional que este estudiante debe cumplir en su carrera y las expectativas y exigencias del Ministerio de Educación Pública. De darse esta relación de una manera más completa, se podrían uniformar los criterios sobre contenidos académicos y metodología que debe manejar el profesional de enseñanza pre-escolar, tanto de acuerdo con las exigencias curriculares de las universidades, como con respecto a las exigencias prácticas del Ministerio de Educación.

El presente estudio apunta hacia la posibilidad de generar alternativas que resulten de la promoción de conductas importantes como son las conductas autónomas. No significa esto que sean las únicas que hay que promover, sino más bien que son parte fundamental de un desarrollo infantil y como tal adquieren relevancia.

A pesar de que los resultados obtenidos demuestran que el modelo ALEM promueve mayor desarrollo de conductas autónomas, en comparación con el modelo de Centros de interés, resulta conveniente mencionar algunas sugerencias para estudios posteriores.

En primer término es conveniente ampliar la muestra de sujetos con el objeto de lograr una mayor generalización de los resultados.

En segundo lugar es interesante realizar una investigación en la cual se efectúen medidas repetidas (antes, durante y después) con el objeto de determinar efectos momento a momento.

Asimismo resulta conveniente llevar a cabo un estudio de seguimiento con el propósito de determinar la permanencia o duración de los

efectos de un modelo como el descrito.

El análisis de la opinión de los maestros entrenados en el manejo del modelo ALEM y la determinación del papel que juega la actitud del maestro en el logro de los objetivos, constituye un campo aún no explorado.

Con respecto a los componentes de las categorías de conductas autónomas es deseable revisar y determinar hasta qué punto, los criterios empleados en este estudio reflejan verdaderamente el concepto de autonomía.

Finalmente es oportuno incorporar otros elementos de análisis en relación con los conceptos a los cuales se someta a un modelo como el ALEM. Una probabilidad al respecto consistirá en evaluar el grado de independencia socio-afectivo y el nivel de desarrollo cognitivo y moral de los niños. Esto permitirá analizar relaciones entre factores socio-económicos y alternativas como las que ofrece el modelo ALEM.

Al concluir esta investigación y revisar los logros y recomendaciones con los que podría contribuir al desarrollo de una mejor enseñanza pre-escolar, no podemos dejar de reconocer también sus limitaciones. Una de las más evidentes consiste en que los resultados obtenidos no pueden generalizarse a toda la población pre-escolar del país. Una generalización de tales dimensiones requeriría de la realización de otras investigaciones que permitieran conocer los rasgos y características generales de la situación, problemas y necesidades reales de la enseñanza pre-escolar en Costa Rica. Sólo su conocimiento sólido nos permitirá llegar, en el futuro, a un modelo de aprendizaje que verdaderamente responda a las demandas de los niños pre-escolares y que satisfaga la necesidad que un país en proceso de transición y desarrollo que como el nuestro tiene de un ciudadano más independiente, más creativo y productivo.

Es en este sentido que la contribución brindada por esta investigación adquiere su verdadero significado. Es una primera aproximación experimental, investigativa y concreta al problema fundamental, es decir, a la búsqueda de un modelo adecuado de aprendizaje a nivel pre-escolar. Nos sentiríamos muy satisfechos si la presente investigación sirviera de estímulo para que otros estudiosos de la educación pre-escolar realizaran trabajos similares en otras instituciones, con diferentes poblaciones de niños, pues necesitamos de un mayor acervo de monografías para poder empezar a generalizar y crear modelos.

VII. BIBLIOGRAFIA

- Barocio, Roberto, González F., et al., (1980) Proyecto de educación pre-escolar individual (P.E.P.I.). Facultad de Psicología, especialización en el desarrollo del niño. UNAM.
- Beirute, Leda, (1985) La enseñanza pre-escolar en Costa Rica. Análisis evaluativo. Fascículo de Facultad de Psicología, Universidad de Costa Rica.
- Boehm, Leonore, (1957). The Development of Independence a comparative Study. *Child Development*, V, 28, No. 1.
- Castro, Laura, Centros de interés renovados. ¿Qué son? ¿Cómo se planifican? S. ed., s. f.
- Costa Rica, Ministerio de Educación Pública, (1979), Plan de Educación. San José, Departamento de Educación Pre-escolar.
- Churchman, David, (1979). Approach to evaluate the implementation of innovative educational programs and educational technology. S. ed.
- Deries, Rheta y Constance Kamü, (1975) Why group games? A Piagetian Perspective. University of Illinois at Chicago Circle and the University of Geneva (fascículos).
- Fullam, Michael y Alan Omfred, (1977) Research on curriculum and instruction implementation. Review of Educational Research. Winter, vol. 47. (1), 335-397.

- Glasser, Robert, (1977) Adaptative education. Individual diversity and Learning series. University of California at Berkeley.
- Gras Arnau Jaime, (1985) Diseños experimentales en Psicología y Educación. Editorial Trillas. México.
- Hans, Aebli, (1980) Una didáctica fundamentada en la psicología de Jean Piaget. Editorial Kapelusz, Argentina.
- Henderson Darwin y Abrams Peter, (1983) A comparason of Selected dimension of the Self - Concept and Three Self-Concept tests for pre-school children. Early Child Development and Care, V., 13 ppl-16.
- Kamü, Constance, (1984). View point. Obedience is not enough. Young Children, may.
- Kamü, Constance and Rheta Devries. (1981) La teoría de Piaget y la educación pre-escolar. Editorial Trillas, México.
- Kamü, Constance (1981) La autonomía como finalidad de la educación. Programa Regional de Estimulación Temprana. UNICEF.
- Kamü, Constance (1975) Physical knowledge, and the application of Piaget's theory in the preschool classroom (fascículos) February.
- Kerlinger, Fred (1981) Investigación del comportamiento: técnicas y técnicas y metodologías. Editorial Interamericana.
- Kuzma Kay y Stern Carolyn. (1970). The effects of three Preschool Intervention Programs on the Development of Autonomy in Mexican and negro Children. Un published doctoral dissertation. University of California. Los Angeles.

- Lynar Lyons Morris y Taylor Carol Fitz Gibbson, (1981) How to measure Programs implementation. S. ed.
- Downie, N. M., (1973) Métodos estadísticos aplicados. Editorial Harla México.
- Piaget, y J. Heller, (1941) La autonomía en la escuela. Editorial Losada, S. A. Buenos Aires.
- Rosner, Jerome, (1974) The development and validation of individuazed perceptual skills curriculum. S. ed.
- Schuman, Edward A. (1976) Evaluate Research. Sage Foundation. New York.
- Marbeau, V. (1981) El trabajo autónomo de los alumnos. OEI (Oficina de Educación Iberoamericana) Consejo de Europa, Madrid.
- Wang, Margaret, (1967) Establecimiento y manejo de ambientes de aprendizaje escolar adaptados a las diferencias individuales: El sistema de auto-programación. L.R.D.C..
- Wang, Margaret, (1981) The use of degree of programs implementation in the evaluation and improvement of innovative educational programs. L.R.D.C.
- Wang, Margaret, (1974) The rationale and design of self-schedule system, L.R.D.C.
- Wang, Margaret y colaboradores, (1983) Training manual for the implementation assessment battery of adaptative instruction, volumen 1, L.R.D.C.

- Wang, Margaret y colaboradores, (1984) The utility of implementation measurement in program implementation and evaluation research. L.R.D.C. University of Illinois, Chicago.
- Wang, Margaret y colaboradores, Programa de aprendizaje temprano individualizado (I.E.L.P.) Traducción de Marcela B. González, revisión técnica de Roberto Barocio. S. f.
- Wang, Margaret y Patricia Germari, (1983) Analysis of design, implementation and effects of data-based staff-development program. L.R.D.C.
- Wang, Margaret y Alexander Siegel, (1974) The rationale and design of adaptative beginning school. Learning environment: curriculum objectives. L.R.D.C.
- Wang, Margaret y Jaurin B. Resnick, (1978) Programa para la educación primaria, un programa para el desarrollo de destrezas y habilidades de aprendizaje en la infancia temprana. L.R.D.C. Traducción de Marcela B. González, revisión técnica de Roberto Barocio.
- Wang, Margaret y Chad D. Elliott. (1981) Program validation. The state of the art. S. ed.
- Weikart, David et al. (1984) Niños pequeños en acción. Editorial Trillas, México.

APENDICES

- I. Listas de cotejo para las cuatro categorías de conductas autónomas.
- II. Cuestionario y cuadros de la percepción de especialistas sobre la importancia de la autonomía.
- III. Batería de test para medir el grado de implementación del modelo de enseñanza individualizada.

Categoría	CATEGORIA: C- Uso del tiempo y cumplimiento de las reglas de la clase.																				
	El niño ante el cumplimiento de actividades.																				
Alumno																					
NOMBRE	Trabaja y completa las actividades.		Trabaja y completa tareas seleccionadas.		Respeto - las instrucciones para el uso del material.		Espera que le revise la tarea terminada.		Hace observaciones al maestro sobre el uso del tiempo.		Tolera interrupciones en las tareas que realiza.		Se concentra en las actividades ignorando distracciones						TOTAL		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
TOTAL	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	

DIA: _____

TIPO DE GRUPO: _____

HORA: de ____ a ____

PERIODOS: _____, _____, _____

NOMBRE DEL OBSERVADOR: _____

Apéndice II

Los temas seleccionados sobre autonomía se presentaron de la siguiente manera:

Questionario sobre Autonomía

- 1.- ¿Considera Ud. que la autonomía en los niños se da como producto de una intervención metodológica en el proceso de su aprendizaje o como un proceso inherente al desarrollo infantil?.
- 2.- ¿Qué rol juega la dirección o no dirección del adulto en el desarrollo de la autonomía del niño?.
- 3.- ¿Conoce Ud. una metodología o técnica que permita llevar al niño en forma progresiva al desarrollo de la autonomía?.
- 4.- ¿Cuáles podrían ser tres de las razones que justifican el desarrollo de la autonomía en niños pre-escolares y escolares?.
- 5.- ¿Existe una etapa del desarrollo en el niño para alcanzar autonomía?.
- 6.- ¿Qué relaciones pueden darse entre una intervención de la enseñanza individualizada y el desarrollo de la autonomía del niño?.
- 7.- ¿Cuáles variables del desarrollo infantil juegan un rol importante en la formación de la conducta autónomas en los niños?.
- 8.- ¿Conoce Ud. un estudio sobre autonomía? ¿Podría referirse a su diseño y resultados?.

- 9.- ¿Se puede investigar autonomía o conductas autónomas en niños pre-
escolares?
- 10.- Nombre tres de las razones que llevan a un sistema educativo a com-
prometerser con el desarrollo de la autonomía en los niños.
- 11.- ¿Qué tiempo de trabajo autónomo se necesita para favorecer el desa-
rrollo de la autonomía en niños con enseñanza preescolar?

De cada una de las preguntas con sus respectivas respuestas se elabo-
raron los siguientes cuadros:

- CUADROS DE DISTRIBUCION POR FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO DE AUTONOMIA

-1.- SOBRE AUTONOMIA EN LOS NIÑOS COMO PRODUCTO DE UNA INTERVENCION METODOLOGICA O COMO UN PROCESO INHERENTE AL DESARROLLO DEL NIÑO, SEGUN OPINION DE LOS CONSULTADOS, 1985

n = 17

OPINION EXPRESADA	f	%
Producto de una intervención metodológica	5	29.41
Proceso inherente al desarrollo infantil	4	23.53
Producto de ambos factores	8	47.06
No responde	0	0.00
TOTALES	17	100.00

n = número de especialistas y profesionales consultados.-

-2.- SOBRE EL ROL DE LA DIRECCION O NO DIRECCION DEL ADULTO EN EL DESARROLLO DE LA AUTONOMIA, 1985

n = 17

OPINION EXPRESADA	f	%
Dirección determina desarrollo autonomía	0	0.00
No dirección determina desarrollo autonomía	0	0.00
Ambas determinan desarrollo autonomía	17	100.00
No responde	0	0.00
TOTALES	17	100.00

n = número de especialistas y profesionales consultados.-

-3.- SOBRE EL CONOCIMIENTO DE UNA METODOLOGIA O TECNICA QUE FAVORECE EL DESARROLLO DE AUTONOMIA EN EL NIÑO, 1985

n = 17

OPINION EXPRESADA	f	%
Conocen tres técnicas o metodologías	0	0.00
Conocen dos técnicas o metodologías	2	11.76
Conocen una técnica o metodología	8	47.06
No conocen ninguna	7	41.17
TOTALES	17	100.00

n = número de especialistas y profesionales consultados.-

-4.- SOBRE TRES RAZONES QUE JUSTIFICAN EL DESARROLLO DE LA AUTONOMIA EN NIÑOS PRE-ESCOLARES, 1985

n = 17

OPINION EXPRESADA	f	%
Da tres razones	15	88.24
Da dos razones	2	11.76
Da una razón	0	0.00
No responde	0	0.00
TOTALES	17	100.00

n = número de especialistas y profesionales consultados.-

-5.- SOBRE LA ASISTENCIA DE UNA ETAPA EN EL NIÑO PARA
LOGRAR AUTONOMIA. 1985

n = 17

OPINION EXPRESADA	f	%
Existe una etapa para alcanzar autonomía	1	5.88
No existe etapa para alcanzar autonomía	1	5.88
Autonomía se da como un proceso	15	88.24
TOTALES	17	100.00

n = número de especialistas y profesionales consultados.-

-6.- SOBRE LA RELACION ENTRE ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA Y
DESARROLLO DE AUTONOMIA, 1985

n = 17

OPINION EXPRESADA	f	%
Se da una relación directa	14	82.35
No se da una relación directa	2	11.76
No responde	1	5.88
TOTALES	17	100.00

n = número de especialistas y profesionales consultados.-

-7.- SOBRE LA INFLUENCIA DE VARIABLES EN EL DESARROLLO DEL NIÑO EN SU PROCESO DE AUTONOMIA, 1985

n = 17

OPINION EXPRESADA	f	%
Nombra de seis a cuatro variables	8	47.05
Nombra de cuatro a seis variables	4	23.53
Nombra de dos a una variable	2	11.76
No responde	3	17.65
TOTALES	17	100.00

n = número de especialistas y profesionales consultados.-

-8.- SOBRE EL CONOCIMIENTO DE INVESTIGACIONES SOBRE AUTONOMIA, 1985

n = 17

OPINION EXPRESADA	f	%
Conoce de seis a cuatro estudios y se refiere a su diseño y resultados	0	0.00
Conoce de cuatro a dos estudios y se refiere a su diseño y resultados	0	0.00
Conoce de dos a un estudio y se refiere a su diseño y resultados	3	17.65
No conoce estudios de esta naturaleza	14	82.35
TOTALES	17	100.00

n = número de especialistas y profesionales consultados.-

-9.- SOBRE LA POSIBILIDAD DE ESTUDIAR CONDUCTAS AUTONOMAS EN NIÑOS PRE-ESCOLARES, 1985

n = 17

OPINION EXPRESADA	f	%
Se puede investigar autonomía	0	0.00
Se puede investigar conductas autónomas	11	64.71
No se puede investigar ninguna de las dos	0	0.00
No responde	6	35.29
TOTALES	17	100.00

n = número de especialistas y profesionales consultados.-

-10- SOBRE LAS RAZONES QUE JUSTIFICAN EL COMPROMISO DEL
SISTEMA EDUCATIVO CON LA AUTONOMIA. 1985

n = 17

OPINION EXPRESADA	f	%
Expone tres razones	15	88.24
Expone dos razones	0	0.00
Expone una razón	0	0.00
No responde	2	11.76
TOTALES	17	100.00

n = número de especialistas y profesionales consultados.-

11- SOBRE EL TIEMPO NECESARIO DE TRABAJO AUTONOMO EN EL NINO PARA DESARROLLAR AUTONOMIA, 1985

n = 17

OPINION EXPRESADA	f	%
El curso lectivo de pre-escolar	17	100.00
De ocho a seis meses	0	0.00
De seis a cuatro meses	0	0.00
No responde	0	0.00
TOTALES	17	100.00

n = número de especialistas y profesionales consultados.-

APENDICE III

LISTA DE VERIFICACION PARA EL DISEÑO FISICO DEL SALON DE CLASES.

Esta lista de verificación está diseñada para determinar la presencia o ausencia de conjuntos específicos de indicadores de habilidades relacionadas con el arreglo del espacio y facilidades del salón de clases, con la calidad y mantenimiento de los materiales de aprendizaje reglamentarios y exploratorios y con la calidad y mantenimiento de materiales de aprendizaje contruídos por los maestros.

Cuándo aplicar: Antes, durante ó después de la hora de clases. Tiempo requerido para su aplicación: 30-40 minutos.

Instrucciones: Lea las indicaciones para cada indicador de ejecución y marque con un círculo la S (Si), si está en presente y con una N (No) si no lo está. Algunos reactivos requieren exámen detenido del material de aprendizaje. Se dan instrucciones específicas para los indicadores de ejecución individual, donde es necesario.

Reactivo número	REACTIVO	Respuesta	
		S=Si	N=No.
1.-	El mobiliario y los centros de aprendizaje se acomodan de tal manera que los alumnos y el maestro se puedan movilizar con facilidad.	S	N
2.-	Hay señales que marcan claramente las áreas de aprendizaje por separado.	S	N
3.-	Hay un sistema (por ej: Tablero de Auto-Programación), que controla a los alumnos dentro y el movimiento en las áreas de actividad.	S	N
4.-	Hay un reloj u otro método que los alumnos pueden usar para mantenerse al tanto del tiempo.	S	N
5.-	Hay suficientes indicadores del maestro disponibles en las áreas de trabajo para actividades		

Reactivo número	REACTIVO	Respuesta	
		S=Si	N=No
6.-	Hay un área separada para el maestro para trabajar con estudiantes individualmente (por ej: aconsejando, examinando).	S	N
7.-	Se designa claramente un área delimitada y accesible a los alumnos para almacenar y demostrar el material de aprendizaje para cada componente del plan de estudios.	S	N
8.-	La ubicación de las áreas de almacenaje y exhibición estimula la integración apropiada de los materiales dentro de un área curricular.	S	N
9.-	En la medida de lo posible, se coloca convenientemente el espacio de trabajo del alumno en cada área de almacenaje y demostración de acuerdo con el tipo de actividad.	S	N
10.-	Hay espacio de trabajo adecuado para actividades individuales y de grupo y trabajos independientes.	S	N
11.-	Cada alumno tiene un lugar individual para sus pertenencias personales.	S	N
12.-	Se exhibe el trabajo terminado de los alumnos	S	N
13.-	El material de aprendizaje reglamentario se acomoda por orden de secuencia y se marca con un código de identificación fácilmente descifrable.	S	N
14.-	Los materiales se ponen por categorías para facilitar la selección y reposición por los alumnos (por ej: los libros de trabajo separados de los de leer en privado, los blocks separados por forma, las cintas almacenadas en anaqueles para guardar).	S	N
15.-	Los discos, cintas y objetos similares, se marcan con fotos y/o palabras que sean inteligibles para alumnos que tengan habilidad limitada para leer.	S	N

Reactivo número	REACTIVO	Respuesta	
		S=Sí	N=No

Instrucciones Especiales, Reactivos 16-23: Examine tres materiales de aprendizaje reglamentarios y tres exploratorios. Use el criterio de 5 sobre 6 para calificar una respuesta de Si.

16.-	El equipo y los materiales están limpios y son duraderos y están en condiciones de ser usados y en cantidad suficiente para poder hacer las actividades.	S	N
17.-	Los materiales son interesantes y atractivos para los alumnos (por ej: los usan mucho los alumnos, mantiene la atención de los alumnos).	S	N
18.-	Hay cuando menos una tarea de aprendizaje para cada objetivo curricular.	S	N
19.-	Hay una lista al día de tareas de aprendizaje para cada objetivo curricular.	S	N
20.-	Hay material de aprendizaje reglamentario alternativo disponible en el cuarto.	S	N
21.-	Hay una variedad suficiente de actividades para arreglar las diferencias de los alumnos y concederles una alternativa.	S	N
22.-	En cada centro de aprendizaje exploratorio hay cuando menos dos o tres actividades que varían en contenido, nivel de dificultad y formato.	S	N
23.-	Algunas actividades están diseñadas para fomentar la interacción social.	S	N

Instrucciones Especiales, Reactivos 24-26: Examine tres tareas de aprendizaje reglamentarias o exploratorias en lectura, construídas por el maestro y tres en matemáticas. Use el criterio de 5 sobre 6 para calificar una respuesta de Si.

24.-	Las tareas de aprendizaje construídas por el maestro están relacionadas a objetivos específicos curriculares.	S	N
------	---	---	---

Reactivo número	REACTIVO	Respuesta	
		S=Sí	N=No
25.-	Las tareas de aprendizaje construídas por el maestro están acompañadas por una lista de materiales y un escrito que sugieren afirmaciones y preguntas del maestro.	S	N
26.-	Las instrucciones, afirmaciones y preguntas en los escritos para las tareas de aprendizaje construídos por el maestro se relacionan y son consistentes con los objetivos curriculares y son comprensibles para los alumnos.	S	N

LISTA DE VERIFICACION PARA LOS REGISTROS DEL SALÓN DE CLASES.

Esta lista está diseñada para determinar si los registros del salón de clases se mantienen correctamente y si están al día. Las categorías de los registros del salón de clases incluyen gráficas de los progresos del alumno, registros de tareas de aprendizaje y formas de autoprogramación.

Cuándo aplicar: Antes, durante o después de la hora de clase. Tiempo requerido para aplicarse: 30 minutos.

Instrucciones: Lea las indicaciones para cada indicador de ejecución dentro de cada categoría de registro del salón de clases y marque con un círculo la S(Si) si está en presente y con una N(No) si no lo está. Se dan instrucciones específicas para los indicadores de ejecución individuales, donde es necesario.

27.-	Todos los registros del salón de clases están limpios, al día y accesibles.	S	N
------	---	---	---

Gráficas del Progreso de los Alumnos.

Instrucciones Especiales. Antes de responder los reactivos 28-30, seleccione al azar tres alumnos y registre sus nombres y sus niveles curriculares en lectura y matemáticas en los reactivos 90 y 91 de la Forma de Entrevista del Maestro. Esta información se usará para verificar la respuesta del maestro al reactivo 90.

Reactivo número	REACTIVO	Respuesta	
		S=Sí	N=No
28.-	Las gráficas de los progresos del alumno se con- cluyen para las diversas actividades curriculares.	S	N
29.-	Los alumnos están trabajando en unidades diferen- tes dentro de cada curriculum reglamentario.	S	N

Instrucciones Especiales: Reactivo 30: Seleccione al azar cinco gráficas de progreso de los alumnos. Use el criterio de 4 sobre 5 para calificar una respuesta de Si.

30.-	La mayoría de los alumnos aprueban cuando menos un exámen subsecuente en cada área curricular mensualmente.	S	N
------	---	---	---

Hojas Reglamentarias.

Instrucciones Especiales, Reactivos 31-36: Seleccione al azar cinco tareas usuáles de los alumnos. Use el criterio de 4 sobre 5 para calificar una respuesta de Si. (Vea las instrucciones adicionales para el Reac.33).

31.-	Hay un registro al corriente de las tareas de- signadas, terminadas por cada alumno en cada área curricular.	S	N
32.-	Si a un alumno se le dá trabajo extra para fi- nes curriculares, se le designan tareas o pá- ginas diferentes, en lugar de las mismas.	S	N

Instrucciones Especiales, Reactivo 33: Compare cinco indicaciones con la colocación curricular indicada en pruebas de diagnóstico.

33.-	Las tareas están relacionadas con los resul- tados de los exámenes de diagnóstico.	S	N
34.-	Las indicaciones incluyen el número de tareas y/o páginas del libro de trabajo a terminar	S	N
35.-	Las indicaciones le siguen a la secuencia re- comendada para cada área curricular.	S	N
36.-	El maestro cambia las indicaciones (tareas y cantidad de trabajo) para satisfacer las ne- cesidades de alumnos en particular.	S	N

Formas de Autoprogramación.

Instrucciones Especiales, Reactivos 37-38: Seleccione al azar formas de autoprogramación de cinco alumnos de la última semana completa. Use el criterio de 4 sobre 5 para calificar una respuesta de Si.

Reactivo número	REACTIVO	Respuesta	
		S=Si	N=No
37.-	La forma de autoprogramación muestra las expectativas del maestro y la cantidad de trabajo terminado para un día específico y para la semana.	S	N
38.-	Los alumnos seleccionan regularmente, cuando menos ¹ dos exploratorios diariamente.	S	N
39.-	Los alumnos terminan actividades reglamentarias dentro de períodos de tiempo especificados.	S	N

FORMA DE OBSERVACION DEL MAESTRO.

Esta forma está diseñada para evaluar el comportamiento de la trayectoria y enseñanza del maestro en su interacción con los alumnos. Se usa junto y alternadamente con la Forma de Observación del Alumno.

Cuándo aplicar: Durante el tiempo de Tiempo requerido para aplicarse:
clases. Una hora para ambas formas de observación.

Direcciones: Las observaciones del maestro (usando esta forma), se alternan con observaciones del alumno (usando la Forma de Observación del Alumno). Hay seis intervalos de observación (tres en cada forma) y cada intervalo dura cinco minutos. Registre el tiempo que dura cada intervalo.

Al terminar el primer Intervalo, llene la columna de respuestas de ese intervalo en la Forma de Observación del Maestro. Lea la descripción y ponga una S(Si) si ocurrió y una N(No) si no. Repita el procedimiento para el Intervalo #2 en la Forma de Observación del Alumno. Continúe alternando las dos formas hasta que termine seis intervalos. Se dan direcciones y/o instrucciones específicas para calificar, donde es necesario.

Reactivo número	REACTIVO	Intervalo 1	Intervalo 2	Intervalo 3	Respuesta S=Sí N=No
-----------------	----------	-------------	-------------	-------------	---------------------

Registre el tiempo que _____ a _____ a _____ a _____ dura cada intervalo.

Instrucciones Especiales, Reactivo 40: Lleve la cuenta de cada contacto del alumno en cada intervalo de observación. Un contacto del alumno se define como cualquier reconocimiento de un alumno en particular. No está limitado al contacto verbal y puede incluir una señal con la cabeza de un lado al otro del cuarto o una palmada en el hombro. Anote el promedio de los tres intervalos en la columna de respuestas.

40.- Número de contactos de alumnos.

Instrucciones Especiales, Reactivos 41-56: Al final de cada intervalo, lea la descripción y marque con un círculo la S(Si) si ocurrió y la N(No) si no. Use el criterio de 2 sobre 3 para la columna de respuestas.

41.- El maestro pasa períodos cortos de tiempo con cada alumno.	S	N	S	N	S	N	S	N
42.- El maestro responde a los alumnos que lo llaman apropiadamente.	S	N	S	N	S	N	S	N
43.- El maestro demuestra atención personal a cada alumno.	S	N	S	N	S	N	S	N
44.- El maestro revisa el trabajo en presencia del alumno e interacciona con ellos acerca del trabajo.	S	N	S	N	S	N	S	N

Reactivo número	REACTIVO.	Intervalo		Intervalo		Intervalo		Respuesta	
		1		3		5		S=Si	N=No
45.-	El maestro hace elogios cuando son apropiados.	S	N	S	N	S	N	S	N
46.-	El maestro determina las causas de dificultad de alumnos en particular en la realización de sus tareas.	S	N	S	N	S	N	S	N
47.-	El maestro estimula el manejo de uno mismo.	S	N	S	N	S	N	S	N
48.-	El maestro ayuda a los alumnos a las tareas de aprendizaje de estructuras y les informa los procedimientos necesarios para hacer las tareas.	S	N	S	N	S	N	S	N
49.-	El maestro informa a los alumnos el criterio para una realización exitosa.	S	N	S	N	S	N	S	N
50.-	El maestro ayuda a los alumnos a terminar el trabajo a tiempo.	S	N	S	N	S	N	S	N
51.-	El maestro discute con los alumnos sus planes de trabajo y/o sus progresos hacia la realización de su trabajo.	S	N	S	N	S	N	S	N
52.-	El maestro acostumbra hacer preguntas.	S	N	S	N	S	N	S	N

Reactivo número	REACTIVO	Intervalo 1		Intervalo 3		Intervalo 5		Respuest	
		S	N	S	N	S	N	S=Si	N=N
53.-	El maestro acostumbra hacer explicaciones.	S	N	S	N	S	N	S	N
54.-	El maestro acostrumbra hacer insinuaciones o sugerencias.	S	N	S	N	S	N	S	N
55.-	El maestro acostrumbra hacer demostraciones.	S	N	S	N	S	N	S	N
56.-	El maestro acostumbra usar modelos.	S	N	S	N	S	N	S	N

Instrucciones Especiales, Reactivos 57-65: Al final del intervalo 5, lee la descripción y anote la S(Si) si ocurrió y la N(No) si no.

57.-	La trayectoria del maestro, un patrón establecido, incluye todas las áreas en las que los alumnos trabajan.	S	N	S	N	S	N	S	N
58.-	En contactos con alumnos que están trabajando en actividades exploratorias, el maestro demuestra interés en su trabajo.	S	N	S	N	S	N	S	N
59.-	El maestro reorganiza tareas de aprendizaje específicas para los alumnos, cuando es necesario.	S	N	S	N	S	N	S	N
60.-	El maestro escrutiña el salón después de cada contacto del alumno.	S	N	S	N	S	N	S	N
61.-	El maestro presta atención y toma nota de cada alumno que pide/necesita ayuda.	S	N	S	N	S	N	S	N

Reactivo número	REACTIVO	Intervalo		Intervalo		Intervalo		Respuest	
		1		3		5		S=Si	N=N
62.-	El maestro fomenta en los alumnos ayudarse entre sí con su trabajo (como tutores).	S	N	S	N	S	N	S	N
63.-	El maestro interacciona con los alumnos en lo que concierne al contenido de tareas/trabajos específicos.	S	N	S	N	S	N	S	N
64.-	Las técnicas de preguntas del maestro alienan respuestas extensas de los alumnos.	S	N	S	N	S	N	S	N
65.-	Las palabras y comportamientos del maestro comunican que se espera que los alumnos tengan éxito.	S	N	S	N	S	N	S	N

Favor de proporcionar los datos de abajo, llenando los espacios o con un círculo en el número apropiado, en la columna de respuestas.

A- Número de otros adultos en el salón de clases.

B- Títulos de adultos en el salón de clases.

- 1.- Ayudante.
- 2.- Paraprofesional.
- 3.- Maestro alumno.
- 4.- Maestro del capítulo 1.
- 5.- Padre voluntario.
- 6.- Otros (especifique).

C.- Actividades de otros adultos.

- 1.- Trayectorias.
- 2.- Exámenes.
- 3.- Tutores.
- 4.- Trabajo de oficina.
- 5.- Enseñanza de grupos pequeños.
- 6.- Construcción de materiales.
- 7.- Otros (especifique).

D.- Estos intervalos de observación fueron conducidos:

- 1.- Al principio del día escolar.
- 2.- A la mitad del día escolar.
- 3.- Al final del día escolar.

E.- La (s) persona(s) que normalmente se ocupa(n) de la enseñanza rotativa o interactiva es (son):

- 1.- Maestro.
- 2.- Ayudante.
- 3.- Ambos.
- 4.- Otros (especifique).

FORMA DE OBSERVACION DEL ALUMNO.

Esta forma está diseñada para evaluar los comportamientos del alumno mientras están trabajando dentro de un ambiente de aprendizaje adaptable. Se usa junto y alternadamente con la Forma de Observación del Maestro.

Cuando aplicar: Durante la _____ Tiempo necesario para aplicar: 10 minutos clase.

Instrucciones: Las observaciones de los alumnos (usando esta forma), se alternan con las observaciones del maestro (usando la Forma de Observación del Maestro). Este primer intervalo de observación del maestro. Favor de ver la Forma de Observación del Maestro para las instrucciones de cómo proceder.

Recuerde, usted observa a un grupo completo de alumnos, no a algunos individuos.

Reactivo número	REACTIVO	Intervalo 1	Intervalo 3	Intervalo 5	Respuesta
Registre el tiempo que dura cada intervalo.		___ a ___	___ a ___	___ a ___	S=Si N=No

Instrucciones Especiales, Reactivo 66: Al término de cada intervalo de observación, cuente el número de alumnos en espera, trabajando y sin trabajar. Registre los números en los espacios designados debajo de los intervalos

apropiados. Al término del Intervalo 6, anote el promedio de los tres intervalos en la columna de Respuestas.

66.- Número de estudiantes esperando (E), trabajando (T) y sin trabajar (S).	E _____	E _____	E _____	E _____
	T _____	T _____	T _____	T _____
	S _____	S _____	S _____	S _____

Instrucciones Especiales, Reactivos 67-77: Al final de cada intervalo lea la descripción y marque con un círculo la S(Si) si ocurrió y la N(No) si no. Use el criterio de 2 sobre 3 para la columna de respuestas.

Reactivo número	REACTIVO	Intervalo 1		Intervalo 3		Intervalo 5		Respuesta	
		S	N	S	N	S	N	S	N
67.-	Al cualquier hora el número de alumnos trabajando en cada área de actividad, no sobrepasa el límite especificado. (Referirse al sistema de autoprogramación).	S	N	S	N	S	N	S	N
68.-	Los alumnos localizan fácilmente las indicaciones.	S	N	S	N	S	N	S	N
69.-	Los alumnos obtienen ayuda de los adultos usando indicadores propuestos, más que levantando la mano.	S	N	S	N	S	N	S	N
70.-	Los alumnos terminan una tarea y piden al maestro que les revise el trabajo antes de empezar otro, excepto cuando tienen que esperar la ayuda del mismo.	S	N	S	N	S	N	S	N

reactivo úmero	REACTIVO	Intervalo		Intervalo		Intervalo		Respuesta	
		2		4		6		S=Sí	N=No
1.-	Cuando están esperando la ayuda del maestro, los alumnos se ocupan de otras tareas curriculares o de interacción constructiva con otros alumnos.	S	N	S	N	S	N	S	N
72.-	Los alumnos localizan fácilmente material y equipo para todas las tareas.	S	N	S	N	S	N	S	N
73.-	Los alumnos usan apropiadamente, materiales y equipos de aprendizaje.	S	N	S	N	S	N	S	N
74.-	Los alumnos regresan al lugar adecuado el material y el equipo de aprendizaje y limpian su lugar de trabajo cuando terminan sus tareas.	S	N	S	N	S	N	S	N
75.-	Después de que les revisan el trabajo terminado, los alumnos lo ponen en un lugar designado.	S	N	S	N	S	N	S	N
76.-	Cada alumno sabe cómo usar sus indicaciones.	S	N	S	N	S	N	S	N
77.-	Cada alumno sabe cómo usar su forma de autoprogramación.	S	N	S	N	S	N	S	N

FORMA DE ENTREVISTA DEL ALUMNO.

Estas preguntas están diseñadas para investigar la comprensión y conocimiento del alumno de los requisitos del trabajo, de los procedimientos del salón de clases y de las reglas para programar actividades.

Cuando aplicar: Verificar con el maestro. Tiempo requerido para su aplicación: 10 minutos por entrevista (30 minutos).

Instrucciones: Seleccione al azar tres alumnos de cada lista de la clase o de las gráficas de progreso del alumno. Anote el nombre de cada alumno en el lugar apropiado en la forma. Busque un lugar tranquilo para llevar a cabo las entrevistas individuales.

Lea el informe de introducción y empiece a hacer las preguntas. Permita aproximadamente, 10 segundos de espera. Si el alumno no contesta o la respuesta indica que el alumno no entendió la pregunta, se podrá repetir la pregunta o se le podrá estimular. Sólo se podrá repetir o estimular cuando el alumno no haya entendido la pregunta. Nunca se deberá usar para alentar al alumno a adivinar.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Para cada pregunta ponga un círculo a la S(Si) en la columna apropiada de entrevista, si el alumno contesta con un conocimiento cabal de cómo funcionar en el salón de clases. Ponga un círculo a la N(No) si el alumno indica que no sabe la respuesta o dá una respuesta inadecuada. Use el criterio de 2 sobre 3 para la columna de las respuestas.

Reactivo	REACTIVO	Entrevista	Entrevista	Entrevista	Respuesta
Número		1	2	3	S=Si N=No

Anote el nombre del
alumno.

Lea el siguiente informe: Lo que voy a hacer (nombre del alumno), es hacerles algunas preguntas acerca de su salón de clases. Les voy a preguntar cómo se organizan las cosas, cuáles son las reglas y cómo hacen su trabajo. Estas preguntas son un poco distintas a sus preguntas de matemáticas porque no hay respuestas correctas o incorrectas. Sólo quiero que me digan lo que saben de su salón de clases. Entonces, (nombre del alumno), la primera pregunta es. . .

Reactivo Número	REACTIVO	Entrevista		Entrevista		Entrevista		Respuesta	
		1		2		3		S=Si	N=No
78.	¿Cuántas tareas tienen que hacer hoy? (Estímulo: enumeren las cosas que tienen que hacer hoy).	S	N	S	N	S	N	S	N
79.	¿Cuántas tareas les quedan por hacer hoy? (Estímulo: enumeren las cosas que aún les quedan por hacer hoy).	S	N	S	N	S	N	S	N
80.	¿Cuándo las deben terminar? (Estímulo: ¿a qué hora tienen que tener terminado todo el trabajo que acaban de mencionar?).	S	N	S	N	S	N	S	N
81.	¿Cuándo se les permite hacer el trabajo en sus hojas reglamentarias? (Estímulo: ¿hay alguna hora del día en particular en que deban hacer su lectura y matemáticas reglamentarias?).	S	N	S	N	S	N	S	N
82.	¿Cuándo se les permite hacer su trabajo exploratorio? (Estímulo: ¿hay alguna hora del día en que no se les permite hacer sus actividades exploratorias?).	S	N	S	N	S	N	S	N

Reactivo Número	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3		Respuesta	
	S	N	S	N	S	N	S=Sí	N=No
83.-¿Qué hacen cuando necesitan ayuda en su trabajo? (Estímulo: ¿cómo consiguen ayuda en clase cuando la necesitan?).	S	N	S	N	S	N	S	N
84.-¿Hay alguna hora del día en que no se les permita usar las áreas exploratorias? (Estímulo: ¿pueden usar la construcción o fingir a cualquier hora que quieran?).	S	N	S	N	S	N	S	N
85.-¿Hay cosas en las áreas exploratorias que no se les permita usar sin la ayuda de su maestro? (Estímulo: ¿pueden usar cualquier cosa que quieran en las áreas exploratorias si su maestro no está ahí?).	S	N	S	N	S	N	S	N
86.-¿Qué pasaría si no terminaran su trabajo? (Estímulo: ¿qué pasa cuando no terminan todas las cosas que están en sus hojas reglamentarias?).	S	N	S	N	S	N	S	N

Reactivo Número	REACTIVO	Entrevista		Entrevista		Entrevista		Respuesta	
		1		2		3		S=Sí	N=No
87.	-¿Qué pasaría si terminan su trabajo antes de tiempo? (Estímulo: ¿qué pasa cuando terminan todo el trabajo que está en su hojas reglamentarias, antes?).	S	N	S	N	S	N	S	N
88.	-¿Ayudan alguna vez haciendo trabajos como borrar el pizarrón y poniendo las sillas en su lugar?).	S	N	S	N	S	N	S	N
89.	-¿Ayudan los otros niños con estos trabajos?	S	N	S	N	S	N	S	N

FORMA DE ENTREVISTA DEL MAESTRO.

Estas preguntas están diseñadas para investigar el conocimiento del maestro de la posición de los alumnos en particular, dentro del currículum y para saber los procedimientos que usa con grupos educativos, diagnóstico y posición de los alumnos y planeación.

Cuándo aplicar: A la conveniencia del Maestro. Tiempo requerido para su aplicación: 10 minutos.

Instrucciones: Seleccione al azar tres alumnos de las gráficas de progreso del alumno y anote sus nombres y niveles curriculares en matemáticas y lectura, en los espacios proporcionados debajo de los reactivos 90 y 91.

Lea la explicación preliminar y haga las preguntas. No se desvíe o rehaga las preguntas.

Reactivo Número	REACTIVO	Respuesta	
		S=Sí	N=No

Lea la siguiente explicación: Le voy a hacer algunas preguntas acerca de alumnos en específico y acerca de procedimientos que usa en el salón de clases. Esta entrevista es una de seis instrumentos usados para recolectar información acerca de la etapa de la realización del programa.

Instrucciones especiales, Reactivo 90: Compare la respuesta del maestro con la información de los registros del salón de clases. Marque con una S(Sí) si la respuesta está de acuerdo con los registros 2 veces sobre 3.

90.- Dígame acerca de (nombre del alumno). ¿En qué nivel está el/ella trabajando?

ALUMNO	Información de los Registros del Salón de clases.		Respuesta del Maestro.	S	N
	Lectura	Matemáticas	Lect. Matem		
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____

Instrucciones especiales, Reactivo 91: Emplee a los alumnos que empleó para el reactivo 90. Marque con círculo la S(Sí) junto al nombre del alumno si el maestro indica que el alumno tiene preferencia. Esta información no tiene que verificarse. Marque con círculo la S(Sí) en la columna de respuestas si el maestro indica preferencia por 2 alumnos sobre 3.

91.-¿Hay algún currículum que (nombre del alumno) prefiera en específico?

ALUMNO	S	N
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Instrucciones especiales, Reactivos 92-108: Lea cada pregunta y marque con un círculo la S(Sí) o la N(No) conforme conteste el maestro. Se dan instrucciones o criterios específicos cuando es necesario. Favor de resumir cuando se dá una respuesta extensa.

92.-¿Usa usted grupos pequeños como parte de actividades reglamentarias?

93.- Sobre qué bases forma los grupos pequeños de alumnos para trabajos de grupo? _____.(Marque con un círculo la S(Sí) si el maestro indica que el grupo se basa en necesidades diagnosticadas. Marque con un círculo la N(No) si el maestro indica que el grupo se basa en edad o nivel general de habilidad).

- 94.-¿Cada cuando lleva a cabo ejercicios de repaso de matemáticas? _____ (Marque con un círculo la S(Sí) si los repasos se llevan a cabo cuando menos dos veces por semana). S N
- 95.-¿Agrupa a los alumnos para instrucción suplementaria? S N
- 96.-¿Dá exámenes de colocación? ¿Cuándo? _____ (Marque con un círculo la S(Sí) si el maestro contesta que los exámenes de colocación los dá cuando los alumnos comienzan una nueva área curricular o cuando el maestro cree que hace falta una reevaluación. Marque con un círculo la N(No) si el maestro indica que los exámenes de colocación sólo los dá al principio del año). S N
- 97.-¿Dá exámenes anteriores al principio de cada unidad de enseñanza? S N
- 98.-¿Dá exámenes posteriores al fin de cada unidad de enseñanza? S N
- 99.-¿Dá exámenes de colocación a alumnos transferidos para determinar su nivel académico? S N
- 100.-¿Cambia alguna vez (o escribe nuevos) reglamentos en su trayectoria y verifica el trabajo de los alumnos? S N
- 101.-¿Cuándo y sobre que bases cambia los materiales exploratorios? _____ (Marque con un círculo la S(SI) si la respuesta incluye cuando menos 1 vez al mes, cuando se introduce una nueva unidad de instrucción o cuando los alumnos ya no necesitan o ya no usan los materiales). S N
- 102.-¿En qué objetivo de autoprogramación* están funcionando el 50% o más de sus alumnos? S N
- a) Objetivo A a
- b) " B b
- c) " C c
- d) " D d
- e) " E e
- f) " F f
- g) No están en autoprogramación g
- 103.-¿Cuál es el porcentaje de alumnos en su clase que pueden manejar la autoprogramación consistentemente en el Objetivo E? (Marque con un círculo la S(Sí) si la contestación es de 80% o más). S N

104.-¿Hay alguna hora establecida diariamente en que usted y su(s) ayudante(s) intercambie(n) información?	S	N
105.-¿Les asigna trabajos a su(s) ayudante(s) a esta hora?	S	N
106.-¿Discute(n) usted y su(s) ayudante(s) la actuación de alumnos por separado durante este tiempo?	S	N
107.-¿Discute (n) la actuación de alumnos con sus padres?	S	N
108.-¿Discute(n) la actuación de alumnos con otros miembros relacionados con el cuerpo docente?	S	N

DEFINICIONES DE LOS OBJETIVOS DE AUTOPORGRAMACION.

- Objetivo A- Dadas dos (o más) tareas reglamentarias dentro del área de una materia, los alumnos escogen qué actividad terminar primero.
- Objetivo B- Dadas dos (o más) actividades exploratorias, los alumnos escogen qué actividad terminar primero.
- Objetivo C- Dadas dos (o más) actividades exploratorias y reglamentarias dentro del área de una materia, los alumnos escogen qué actividad terminar primero.
- Objetivo D- Dadas las actividades exploratorias y reglamentarias para todas las materias incluidas en el programa y la mitad de un día de clases, los alumnos escogen el orden en el que quieren terminar todas las tareas.
- Objetivo E- Dada la extensión de actividades exploratorias y reglamentarias del programa y un día de clases, los alumnos escogen el orden en el que quieren terminar todas las tareas.
- Objetivo F- Dada la extensión de las actividades exploratorias y reglamentarias del programa y cinco días de clase, los alumnos escogen el orden en el que terminan todas las tareas.