

# El currículo con orientación cognoscitiva: una alternativa para la educación de los niños preescolares\*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XX, No. 2, pp. 79-93

Roberto Barocio Quijano\*\*  
Facultad de Psicología, UNAM

## INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios y a lo largo de toda su historia, el jardín de niños en México se ha definido como un nivel eminentemente formativo, como lo atestiguan los siguientes documentos en los que se habla de su naturaleza: "La educación preescolar se considera como formativa y base para todo aprendizaje posterior del niño" (Dirección General de Educación Preescolar, 1984: 1); "La educación preescolar es el nivel eminentemente formativo dentro del sistema educativo nacional, que atiende a la población infantil en la etapa vital en la que se forman las bases de la personalidad..." (Olivera Vega, 1981: 3).

Su carácter formativo, quizá herencia de la concepción que Froebel mantenía respecto del jardín de niños, le ha llevado a postular como meta primordial el desarrollo armónico e integral del niño: "La Dirección General de Educación Preescolar de la SEP tiene como objetivo general propiciar el desarrollo integral de las capacidades físicas, afectivas, sociales y cognos-

---

\* Versión modificada de la ponencia presentada en el Foro de Desarrollo Humano y Aprendizaje Escolar, Ixtapan de la Sal, estado de México, del 29 de junio al 1o. de julio de 1989.

\*\* La investigación acerca de este modelo educativo fue conducida por los maestros Roberto Barocio (capacitación), Rosa María Espriú (aplicación) y Benilde García (evaluación). Agradecemos la valiosa colaboración en este proyecto de las autoridades, educadoras, niños y padres de familia del Jardín de Niños «Antón S. Makarenko» de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

citivas del educando, así como aumentar las posibilidades de desarrollar armónicamente una personalidad que le permita integrarse al medio y mejorar sus posibilidades de éxito en los niveles educativos subsecuentes" (Olivera Vega, 1981: 3); "...el objetivo general del programa se dirige a favorecer el desarrollo integral del niño..." (SEP, 1981a: 43).

Este interés por promover el desarrollo en el niño ha llevado a destacar la necesidad de conocer el desarrollo y de construir un ambiente educativo que responda a sus capacidades, intereses y necesidades, lo cual se manifiesta claramente en los siguientes textos: "Al tener en cuenta las líneas del desarrollo de la personalidad y sus características, se satisfacen las necesidades e intereses de los niños de cuatro a seis años que concurren a estas instituciones" (SEP, 1970: 3); "Las guías didácticas son una orientación para que la educadora conozca al niño, se integre dinámica y verdaderamente al grupo y pueda satisfacer los intereses infantiles con más agrado, facilidad y resultados..." (SEP, 1976: 2); "...el objetivo general del programa encamina a favorecer el desarrollo integral del niño tomando como fundamento las características propias de esta edad" (SEP, 1981a: 43).

Aferrada a estos conceptos, la institución preescolar ha tratado de construir una práctica pedagógica que le sea propia y que le permita alcanzar sus propósitos. En el proceso se ha pasado de la influencia froebeliana y de Pestalozzi, a las ideas de Montessori, a los centros de interés de Decroly, a las líneas del desarrollo de la personalidad de J. Mursell y a los estadios de Gessell, a la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje y, finalmente, a la opción psicogenética de Piaget.

En 1981 se instauró un programa educativo descrito en tres libros (SEP, 1981a, 1981b, 1981c) en el que se reconoce "...la opción psicogenética como base teórica del programa" (SEP, 1981a: 11). Sin embargo, como ya se mencionó en otros documentos (Barocio, Espriú y García, 1988a), el problema que ello implica en términos de práctica educativa no se ha resuelto del todo. Más aún, ya estando en operación este programa se enfrentaron problemas no resueltos que requerían investigarse, por ejemplo la capacitación del maestro, la evaluación del programa, la estrategia para lograr su implantación, etcétera.

Este momento de la educación preescolar en nuestro país, aunado a la decisión de tratar de vincularse con su problemática, nos llevó a iniciar el trabajo con el currículo con orientación cognoscitiva. La intención fue producir datos sistemáticos sobre la adaptación, aplicación y evaluación de un programa que se fundamenta en la teoría piagetiana del desarrollo, obtenidos de la práctica misma dentro de las aulas.

## **I. CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO CON ORIENTACIÓN COGNOSCITIVA (COC)**

Este currículo fue originalmente desarrollado por la Fundación de Investigaciones Educativas High Scope (Hohmann, Banet y Weikart, 1984). Es un acercamiento educativo innovador para niños de 3 a 6 años, que pretende hacer realidad varias de las implicaciones pedagógicas que pueden derivarse de la teoría de Jean Piaget.

El currículo de High Scope es un marco de referencia para la educación en el que los niños están activos física y mentalmente, planean y toman decisiones, a la vez que desarrollan habilidades para buscar y organizar información por sí mismos.

El currículo describe un conjunto de «experiencias clave» que son esenciales para el desarrollo intelectual de los preescolares. El maestro deliberada y sistemáticamente ayuda a los niños a predecir y anticipar, observar, describir y comparar, explicar, manipular, probar, explorar, hacer hipótesis y encontrar estrategias alternativas. El trabajo del maestro es ayudar a los niños a incorporar estos procesos en cualquier cosa que hagan.

La enseñanza se construye a partir de los pensamientos y las acciones de los niños; ni se dirige ni se controla. El aprendizaje tiene lugar cuando los niños se involucran en las actividades o proyectos que han elegido. El plan del niño provee el formato para la enseñanza; a partir de éste el maestro cuestiona, sugiere y problematiza.

El COC facilita el logro de tres grandes metas en los niños: el desarrollo de intereses e ideas propias; el aprendizaje necesario para vivir y trabajar con otros; y el uso de un amplio rango de capacidades físicas e intelectuales.

Para alcanzar estas metas, el programa propone un ambiente educativo en el que podemos identificar las siguientes características: un espacio organizado y ordenado en áreas de trabajo; una rutina diaria consistente, en la cual, entre otras cosas, el niño puede planear, llevar a cabo y evaluar actividades; un proceso de planeación, conducción y evaluación de la enseñanza, en el que el maestro demuestra su conocimiento de las metas del programa, manejo de las experiencias clave, utilización de las estrategias básicas de enseñanza que se proponen, observación y evaluación del niño y, finalmente, la preocupación por involucrar a los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos.

## **II. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO**

El proyecto se desarrolló en el Jardín de Niños Público "Antón S. Makarenko", ubicado en un barrio de la ciudad de México, como parte de un convenio de colaboración entre la Facultad de Psicología de la Universidad

Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Dirección General de Educación Preescolar de la SEP; la UNAM aportó el proyecto y la asesoría para conducirlo y la SEP la infraestructura para realizarlo.

El jardín "Antón S. Makarenko" es una institución de educación preescolar que ofrece sus servicios por las mañanas, de 9 a 12 hs., a niños de 4 y 5 años de edad en seis grupos. Atiende primordialmente a una población de clase media y media-baja; la mayoría de los niños son hijos de asalariados. El jardín cuenta con excelentes instalaciones físicas y cada grupo está constituido por un máximo de 30 niños y una maestra.

La meta general del proyecto fue adaptar, aplicar y evaluar el COC a las condiciones de un jardín de niños de nuestro país. Esta meta también permitiría dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el proceso mediante el cual se logra la aplicación de las características esenciales del COC? ¿Qué características debe poseer la capacitación del maestro y cómo puede lograrse? ¿Qué efectos tiene la aplicación de este programa educativo en los niños y cómo pueden medirse? ¿Mediante qué acciones puede promoverse la vinculación de los padres de familia con el programa educativo? ¿Qué apoyos administrativos requiere la aplicación del programa educativo?

El proyecto consideró dos fases de trabajo: de octubre de 1983 a junio de 1986 se trabajó sólo con tres de los salones del jardín, para tratar de lograr la implantación del COC y dar una primera respuesta a las cuestiones planteadas anteriormente; de septiembre de 1986 a junio de 1988 se incluyeron los seis grupos del jardín y se refinaron las respuestas obtenidas durante la primera fase.

Para lograr la implantación del COC, durante las dos fases de trabajo, estuvieron en operación cinco componentes: aplicación, capacitación, evaluación, participación de padres de familia y apoyo administrativo. Los dos últimos formaron parte de la aplicación.

El de aplicación diseñó la estrategia para introducir gradualmente el programa educativo; el de capacitación desarrolló un programa dirigido a apoyar el proceso de cambio personal que el maestro requiere para aplicar el COC; el de evaluación se fijó como tarea la valoración del contexto, los insumos, procesos y productos; el de participación de padres de familia delineó actividades para establecer un vínculo entre la escuela y el hogar; y, finalmente, el de apoyo administrativo creó las condiciones para que pudieran coordinarse y apoyarse las acciones del proyecto.

La manera más general de conceptualizar el motivo de este proyecto de investigación, sería señalar que se deseaba implantar una innovación educativa en una institución preescolar determinada. Es decir, era necesario recorrer la distancia entre dos puntos: de la situación actual a la que se postula como ideal (Leithwood, 1981). Sin embargo, el proyecto también tiene relación con lo que se conoce en la literatura como validación de

programas. Wang y Ellet definen la validación de un programa "... como una forma de investigación orientada a las decisiones, en oposición a la investigación orientada a las conclusiones (Turkey, 1960), que provee información acerca de un programa de intervención educativa que puede ser usada para tomar decisiones acerca de su uso en un momento particular, para un propósito particular, y bajo condiciones particulares" (1982: 1).

Como veremos en la siguiente descripción, la aplicación del COC en México se convirtió en un proceso continuo de aprendizaje para todos los involucrados. Este proceso se desarrolló a lo largo de dos dimensiones: el conocimiento acerca de lo que son las características esenciales del COC se fue estructurando paulatinamente en un todo cada vez más coherente; al mismo tiempo se fue construyendo una visión más apropiada acerca de cómo lograr la implantación de este programa educativo.

### **A. Plan de aplicación**

Durante la primera fase se siguió una secuencia de aplicación basada en la instauración del arreglo del salón de clases y el manejo de la rutina diaria como elementos centrales, proponiéndose la introducción del resto de las características esenciales en forma paulatina, a partir de las dos primeras.

Esta estrategia inicial se modificó y se estructuraron dos elementos que sirvieron como marco de referencia para el trabajo: el eje del maestro y el eje del niño. Estos dos ejes presentaban las características esenciales del COC en diferentes niveles, pretendiendo dar al maestro una visión de proceso para la aplicación.

En la segunda fase, la estrategia fue nuevamente alterada para ajustarse a lo propuesto por Leithwood (1981) en relación con la implantación de innovaciones educativas. Esta propuesta implica el desarrollo de ocho tareas a través de las cuales se obtiene la información necesaria para el control y apoyo del proceso de implantación del programa. A su vez, estas tareas se agrupan en una secuencia integrada por tres momentos: diagnóstico, desarrollo y evaluación.

El apoyo a la aplicación del programa se basó principalmente en el soporte a la planeación individual del maestro, la supervisión de la aplicación en el salón de clase y la retroalimentación al maestro.

El apoyo al proceso de aplicación fue realizado en la primera etapa directamente por el equipo de investigación; en la segunda fase por el maestro que fungió como capacitador. Entre otros datos obtenidos, se tomaron mediciones del grado de aplicación logrado por cada maestro.

### **B. Plan de capacitación**

El plan de capacitación estuvo integrado principalmente por dos tipos de

acciones: las de capacitación propiamente dichas y las de apoyo a la capacitación.

Las actividades de capacitación tuvieron la finalidad de establecer conocimientos y habilidades específicas en los maestros. Estas fueron abordadas a través de seminarios y miniseminarios; los seminarios se impartieron al principio de cada ciclo escolar, y los miniseminarios en reuniones mensuales de trabajo realizadas durante el año.

Las actividades de apoyo a la capacitación tuvieron el propósito de promover la asimilación de las habilidades y de la información que se proporcionó en las sesiones de capacitación. Estas fueron cubiertas a través de estrategias de lo que se conoce como capacitación en servicio.

Las actividades de apoyo a la capacitación incluyeron la observación periódica del trabajo del maestro en el salón de clases, las reuniones con los maestros para analizar y dar solución a los problemas de capacitación que enfrentaban, la asignación de lecturas, el uso del video, etcétera.

La característica más general que fundamentó el acercamiento educativo que se propuso para los maestros, fue la búsqueda para desarrollar un programa congruente con la filosofía y los métodos que se emplean con los niños, es decir, crear un marco abierto para la capacitación.

Durante la primera fase la capacitación fue proporcionada directamente por los investigadores del proyecto. En la segunda, uno de los maestros que había enseñado en la primera fase colaboró en la capacitación en servicio de los otros maestros y los seminarios y miniseminarios quedaron bajo la responsabilidad del equipo asesor.

El programa de capacitación para los maestros se evaluó a través del uso de la batería para medir el grado de aplicación logrado (cinco listas de verificación y una prueba de conocimientos; Barocio, 1986); también se obtuvieron datos de las entrevistas con los maestros, la directora, la inspectora y el maestro capacitador.

### **C. Plan de evaluación**

La estrategia desarrollada para la evaluación del COC en el Jardín de Niños Makarenko tuvo como marco de referencia, principalmente, la aproximación sistémica, las contribuciones de la investigación evaluativa y los planteamientos de los procesos de validación de programas.

Las preguntas generales de evaluación que se establecieron en nuestro estudio fueron: a) ¿qué efectos tiene la aplicación de este programa educativo en los niños mexicanos?; b) ¿la adaptación del COC a nuestro contexto logra los objetivos de la educación preescolar?

Se consideró que la aproximación sistemática permitiría lograr una visión más amplia del programa. Para este fin se seleccionó el modelo de Stuffle-

beam (1971, citado en Barocio, Espriú y García, 1988a), Contexto-Insumos-Procesos-Productos (CIPP).

Como parte de la selección del modelo conceptual de evaluación, fue necesario determinar los indicadores que permitirían realizar la evaluación de cada uno de los componentes de este modelo. En el cuadro 1 se presentan los diferentes indicadores según el componente de que se trate.

**CUADRO 1**  
**Indicadores de evaluación seleccionados**

<i>Evaluación de contexto</i>	<i>Evaluación de insumos</i>	<i>Evaluación de proceso</i>	<i>Evaluación de productos</i>
Status socioeconómico de la comunidad	Nivel académico y experiencia profesional de los maestros	Grado de aplicación grado en el programa	Logro de las metas del COC
Status actual de los programas preescolares con orientación cognoscitiva	Evaluación de conocimientos respecto al COC	Estrategia de observación del maestro	Grado de aplicación logrado en el programa
	Instalaciones y materiales		Desarrollo del lenguaje Desarrollo socioemocional Preparación para la escuela primaria Satisfacción de los maestros Seguimiento de egresados Estudio de seguimiento
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Logro académico</li> <li>• Reprobación</li> <li>• Programas de remedio</li> <li>• Desarrollo socioemocional</li> <li>• Logro en lectura, escritura y matemáticas</li> <li>• Opiniones de los estudiantes</li> <li>• Opiniones de los maestros</li> <li>• Opiniones de los padres</li> </ul>

Una vez establecidos los indicadores, el componente de evaluación se utilizó para la búsqueda y adaptación de instrumentos de evaluación apropiados para recoger los datos, y para la selección de un diseño experimental que permitiera comparar los logros obtenidos en los grupos que participaron en la primera etapa (grupos experimentales), con los niños de los grupos que no participaron (grupos controles).

En vista de que la perspectiva de evaluación que se tomó en la primera fase fue la de adopción/adaptación, el énfasis principal se colocó en la evaluación de producto. Las evaluaciones de contexto, insumo y proceso sirvieron básicamente para explicar los resultados de la evaluación de producto.

Durante la segunda fase, se refinó la estrategia general de evaluación, con especial énfasis en la evaluación formativa, el desarrollo de un instrumento para medir el logro de las metas del programa en los niños, y la recolección de los datos del seguimiento de los egresados.

#### **D. Plan de vinculación con los padres de familia**

High Scope propone que las estrategias para apoyar y estimular la relación entre los padres de familia y la escuela se organicen alrededor de las siguientes experiencias clave: 1) descubrir que los padres son maestros; 2) contribuir al programa dentro del salón de clase; 3) planear y participar en las reuniones de padres y maestros; 4) adquirir conocimientos acerca del desarrollo del niño y del COC (Hohmann, Banet y Weikart, 1984).

Así pues, se incluyeron varias acciones que en un principio fueron abordadas casi en su totalidad por el equipo asesor, y paulatinamente fueron absorbidas por la institución:

1. Conferencias sobre el programa.
2. Observaciones de los padres dentro del salón.
3. Realización de actividades educativas en el hogar, tendientes a apoyar experiencias de aprendizaje en los niños.
4. Cooperación de los padres a través de:
  - donación de materiales
  - participación en actividades para recolectar fondos
  - colaboración en la manufactura y habilitación de mobiliario y materiales.
5. Reuniones de intercambio grupal con relación al programa y los efectos del mismo observados en el hogar.
6. Entrevistas con el equipo asesor y llenado de cuestionarios y encuestas para la investigación.

A medida que avanzó el programa de vinculación con los padres, los



maestros encontraron nuevas formas de comunicación y participación con ellos, que hicieron posible un cambio en la calidad de la relación.

Esto repercutió en un mayor apoyo por parte de los padres, e incrementó su interés acerca de la forma en que se estaba trabajando dentro de la escuela, y de cómo podían ellos apoyar a sus hijos en casa.

### **E. Apoyos administrativos**

El apoyo administrativo a la implantación atendió dos niveles: el externo, que se refiere a todas las acciones interinstitucionales e institucionales, y el interno, que se refirió a las acciones y acuerdos tomados dentro del jardín. Estos últimos se centraron principalmente en el abastecimiento de materiales de trabajo, el control de incentivos y reconocimientos para los maestros, y en los acuerdos necesarios para el apoyo a la implantación.

El apoyo administrativo al programa estuvo controlado durante el primer año por el equipo de investigación; a partir del segundo año, el control fue transferido gradualmente a la Dirección del plantel, hasta que quedó bajo su responsabilidad.

## **III. RESULTADOS**

Los resultados de las dos fases de trabajo han sido ya reportados (Barocio, Espriú y García, 1988a; 1988b). Aquí sólo se mencionarán los que se consideran más relevantes:

1. Se logró la adaptación, aplicación e institucionalización del programa educativo en las condiciones de un jardín de niños de nuestro país. Como puede observarse en el cuadro 2, los maestros lograron aplicar las características esenciales del programa; en la primera fase se obtuvo un promedio de 83% y en la segunda de 85%.
2. Los maestros reportaron —y las autoridades corroboraron— cambios en conocimientos, habilidades y actitudes, así como desarrollo personal y profesional.

De acuerdo con los datos que se presentaron en el cuadro 2 relacionados con el grado de aplicación, el sistema de capacitación logró apoyar el cambio en cada uno de los maestros. También se demostró que el programa de capacitación consiguió promover el desarrollo personal y profesional de los maestros, al incluir una serie de condiciones que definirían a la experiencia como de marco abierto. Además, se creó en los maestros un alto grado de satisfacción, ya que destacaron la riqueza de la experiencia en general, contrastándola enormemente con las capacitaciones anteriores a las que habían tenido acceso.

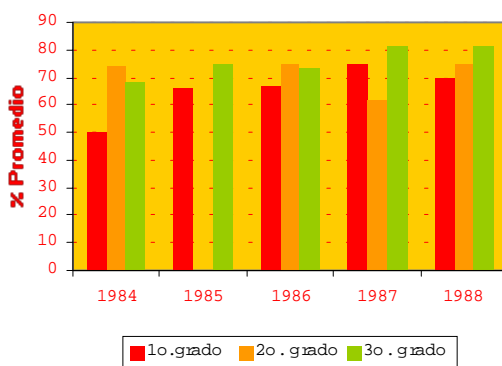
**CUADRO 2**  
**Porcentaje de aplicación logrado por los maestros en la institución, durante la primera y segunda fase**

<i>Dimensión evaluada</i>	<i>Porcentaje de aplicación (1a. fase)</i>				<i>Porcentaje de aplicación (2a. fase)</i>						
	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>Institución</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>	<i>Institución</i>
Arreglo del salón	93	89	89	90	92	96	94	100	96	94	95
Rutina diaria	84	77	92	82	89	100	77	96	94	85	90
Interacción del maestro	83	71	91	82	82	93	55	92	87	68	79
Planeación de la enseñanza	85	71	92	83	78	100	86	93	100	93	92
Observación de los niños	70	70	80	73	40	70	50	100	90	60	68
Conocimiento del COC	91	88	80	86	50	71	34	88	72	67	64
Total				83							85

3. Los niños lograron los objetivos que el programa propone para ellos, y se tienen ya algunos datos respecto a su comportamiento durante la educación primaria.

La gráfica 1 indica que durante la primera fase se logró un promedio en el cumplimiento de las metas de 65.04% en 1984; 71.63% en 1985, y 71.59% en 1986. En la segunda fase el promedio de los tres grados se incrementó hasta alcanzar 75.05 % en 1987 y 75.42 % en 1988.

**GRÁFICA 1**  
**Porcentaje promedio de las metas del COC alcanzado por cada uno de los grupos durante la primera (1983-1986) y segunda fases (1986-1988)**



En relación con la comparación realizada durante la primera fase entre el grupo control y el experimental, los niños que tuvieron acceso al COC no se diferenciaron sustancialmente de sus controles en cuanto a las mediciones tomadas (13 resultados favorecieron al grupo experimental y 11 al control). Sin embargo, sí fue posible observar tendencias al incremento en los puntajes de los grupos experimentales. En la segunda fase ya no se contó con grupos control pues el programa se extendió a todos los salones.

Respecto a los resultados a largo plazo en la educación primaria,<sup>1</sup> los hallazgos para la 2a. y 3a. generaciones, indican que:

<sup>1</sup> Los datos del estudio de seguimiento que se están procesando actualmente demuestran diferencias más evidentes entre el grupo experimental y el control.

- a) Las calificaciones promedio de los niños —tanto controles como experimentales— son superiores a 8.
  - b) Los índices de reprobación tanto en el grupo experimental como en el control son bajos y van de un 5 a un 12.5%.
  - c) Más niños del grupo experimental que del control, aprendieron a leer y escribir en el periodo de uno a tres meses (50% vs. 35%).
  - d) En la 3a. generación se igualaron los resultados en cuanto al porcentaje de niños que aprendieron a leer y escribir en el periodo de uno a tres meses. Sin embargo, ningún niño del grupo experimental dejó sin completar el aprendizaje de la lectoescritura al finalizar el primer año; en el grupo control 13% de los niños no lo completaron.
  - e) Respecto al trabajo en equipo, más niños del grupo experimental participan con un grupo en el logro de una meta común (100% vs. 83%).
  - f) Los maestros evaluaron a los niños del grupo experimental como poseedores de más orgullo en su trabajo que los del control.
  - g) No existieron en ninguno de los grupos de estas dos generaciones, niños canalizados a otras instituciones por algún problema pedagógico o psicológico.
4. Se logró involucrar a los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos. Tanto los maestros como los padres se resistían al cambio, los primeros por temor a perder su autoridad y los segundos por considerar que no tenían por qué hacer el trabajo del maestro. Sin embargo, las estrategias empleadas lograron producir cambios importantes en ambas partes.
  5. Se logró construir una respuesta para cada una de las preguntas planteadas por la investigación, lo que ha permitido integrar una estrategia general para la implantación del COC.

#### IV. CONCLUSIONES

La historia de la educación preescolar en México ha estado matizada por la búsqueda de un modelo educativo que sea válido en términos de desarrollo. El COC se ha ganado el derecho a que se le considere como una de las opciones que sintetiza este anhelo.

Además de sus características y fundamentación, debe valorarse el hecho de que este programa sea fruto de uno de los pocos intentos por estudiar la adaptación, aplicación y evaluación de un currículo innovador con un proyecto piloto que ha durado cinco años.

De ninguna manera afirmamos que todos los problemas están resueltos, pero el esfuerzo de estos cinco años ha creado una sólida base para responder a las preguntas planteadas por la investigación.

La experiencia vivida durante las dos fases de la investigación, permitió

el desarrollo y experimentación de estrategias para facilitar el proceso de aplicación del COC. Dos elementos fueron centrales en esta tarea: el perfil de la innovación y una estrategia básica para el apoyo al proceso de aplicación. El primero explicita el proceso a través del cual el maestro hace suyo el programa, y el segundo sirve para retroalimentarlo y documentarlo.

El uso sistemático de estas dos estrategias permitió lograr que las características del programa estuvieran presentes en el escenario educativo, y que la institución lograra la autonomía que asegura la permanencia del cambio, independientemente de la presencia del equipo de investigadores.

La experiencia con el COC demostró que la aplicación de un programa educativo es un proceso que se da en el tiempo, como parte de la adaptación mutua entre institución e innovación, y que necesita ser apoyado y retroalimentado. Sólo las estrategias que consideren estos aspectos pueden aspirar a lograr cambios en las instituciones educativas.

También, a través de un proceso continuo de construcción, se ha alcanzado una respuesta para el problema de la capacitación. Por medio de una propuesta basada en un acercamiento de marco abierto, congruente con la filosofía del currículo que se ofrece a los niños, ha sido posible integrar en un sistema actividades de capacitación y de apoyo a ésta que no sólo logran los objetivos que se proponen, sino que también promueven el desarrollo personal y profesional.

Este resultado adquiere especial relevancia si tomamos en cuenta que, en el medio preescolar de nuestro país, hay pocas demostraciones al respecto. Sin embargo, la contribución central está en cómo se alcanzaron los resultados, en el cuestionamiento que puede hacerse a las prácticas actuales de capacitación.

La instalación de un acercamiento de marco abierto a la capacitación del maestro, integra una serie de condiciones a las que diversos programas han aspirado y que podrían sintetizarse en las siguientes afirmaciones: hacer compatible la enseñanza propositiva y el aprendizaje iniciado por el maestro; que el capacitador y el maestro definan conjuntamente las necesidades; crear experiencias que se ajusten a la diversidad individual.

Es necesario que ahora este sistema se refina y difunda de una manera más general. Para ello se tendrá que pensar en el diseño y prueba de un programa que permita capacitar capacitadores, sobre la base de la experiencia de la segunda fase.

Se demostró la utilidad de la medición del grado de aplicación logrado para diseñar y evaluar un programa de capacitación, así como la conveniencia de recopilar datos cuantitativos y cualitativos.

La evaluación del cumplimiento de las metas del COC en los niños ha constituido un proceso de refinamiento largo y minucioso. La carencia de instrumentos para evaluar todas las metas durante la primera fase fue

superada en la segunda, al desarrollarse un instrumento completo que fue probado a través de su uso en los salones de clase. El manual de apoyo que acompaña el instrumento, resultó de gran ayuda para facilitar su aplicación. Además, se generaron formas para codificar y procesar los resultados de la aplicación del instrumento que fueron de gran utilidad para los maestros, ya que les permitían hacer una síntesis de logros que culminaba en enfoques específicos para la planeación.

El estudio de seguimiento que se está realizando en la escuela primaria con los niños que tuvieron acceso al COC, permitirá conocer los efectos a largo plazo del programa. Pero también dará la oportunidad para diseñar y probar instrumentos que posibiliten medir con más exactitud los efectos específicos que la aplicación del COC tiene en los niños. Como lo demuestran los datos presentados de las comparaciones que se realizaron entre los grupos experimentales y controles, las diferencias no se van a encontrar ni a corto plazo, ni con ese tipo de instrumentos.

El proyecto de vinculación con los padres de familia, incorporó como estrategias de trabajo para apoyar y estimular la relación entre la escuela y el hogar, las experiencias clave propuestas para esto. Como producto de las diversas acciones realizadas, se logró una alta participación de los padres de familia en todas las actividades del jardín y la valoración del programa educativo que se estaba ofreciendo a sus hijos.

En suma, la experiencia integral de adaptación, aplicación y evaluación del COC, nos lleva a pensar que se cuenta con una alternativa cuyo impacto en la educación de nuestro país puede ser muy grande, si se crea la infraestructura necesaria para dar continuidad a la investigación y a las actividades de difusión que se han venido realizando.

Esperamos que la propuesta para establecer en México un centro de investigación y difusión del COC pueda hacerse realidad, y así podamos ser testigos del impacto que estamos augurando.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**BAROCIO Q., R.** "La capacitación del maestro en el Currículo con Orientación Cognoscitiva: estudio de un caso", Tesis para obtener el grado de Maestría en Análisis Experimental de la Conducta, México, Facultad de Psicología, UNAM, 1986.

**BAROCIO Q., R.;** Rosa María Espriú y C.B. García. "Un Currículo con Orientación Cognoscitiva", Reporte de investigación, primera fase (1983-1986), México, Facultad de Psicología, UNAM, 1988a.

\_\_\_\_\_. "Un Currículo con Orientación Cognoscitiva", Reporte de investi-

gación, segunda fase (1986-1988), México, Facultad de Psicología, UNAM, 1988b.

**BRENNER**, Anton. *Anton Brenner Developmental Gestalt Test of School Readiness*, Los Angeles, Western Psychological Services, 1964.

**DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR**. "Educación preescolar: una realidad dentro del sistema educativo nacional", Ponencia presentada en el IV Foro de Educación Preescolar, Morelia, Mich., 1984.

**HOHMANN**, M.; B. Banet y D. Weikart. *Niños pequeños en acción*, México, Trillas, 1984.

**HRESKO**, W.P.; D.K. Reid y D.D. Hammill. *Prueba del desarrollo inicial del lenguaje*, Austin, Texas, Servicios para Educadores Profesionales, 1982.

**LEITHWOOD**, H.A. "Managing the implementation of Curriculum Innovations", en *Knowledge, Diffusion, Utilization*, Vol. 2, No. 3, marzo de 1981, pp. 341-360.

**OLIVERA** Vega, N. "La educación preescolar y sus alternativas", en Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Situación Actual y Perspectivas de la Educación Preescolar, Morelia Mich., 1981.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**. *Programa de Jardines de Niños*, México, 1970.

\_\_\_\_\_. *Guía Didáctica para Jardines de Niños*, México, 1976.

\_\_\_\_\_. *Programa de Educación Preescolar. Libro 1. Planificación General del Programa*, México, Cuadernos/SEP, 1981a.

\_\_\_\_\_. *Programa de Educación Preescolar. Libro 2. Planificación por Unidades*, México, Cuadernos/SEP, 1981b.

\_\_\_\_\_. *Programa de Educación Preescolar. Libro 3. Apoyos Metodológicos*, México, Cuadernos/SEP, 1981c.

**WANG**, M. y Ch. Ellet. *Program validation: the state of the art*, publicación 1982/4 del Learning Research and Development Center, Pittsburgh, PA., University of Pittsburgh, LRDC, 1982.