

EFFECTOS DIFERENCIALES DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN FUNCIÓN DE SU GRADO DE ADECUACIÓN A LOS PRINCIPIOS ORGANIZATIVO/DIDÁCTICOS ESTABLECIDOS EN EL DISEÑO CURRICULAR BASE

M^a Teresa Aguado Odina
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

La presente comunicación analiza los efectos diferenciales de programas de Educación Infantil en función de su grado de adecuación a los principios organizativo/didácticos establecidos en el Diseño Curricular Base (MEC, 1989) y forma parte de una investigación más amplia en la que se han analizado y valorado comparativamente diversos proyectos de Educación Infantil desarrollados en el marco del Plan Experimental para la Reforma de la Enseñanza y proyectos no pertenecientes a dicho Plan.

Una vez identificadas las variables de entrada y proceso que establecen diferencias entre los dos grupos de programas y que se relacionan con los resultados obtenidos por los alumnos, se analizan los efectos diferenciales de los programas en función de su pertenencia al Plan Experimental, grado de adecuación a los principios organizativo-didácticos, establecidos en el Diseño Curricular Base y modelo educativo ejemplificado, adoptando como criterio los objetivos generales fijados para la Reforma de la Educación Infantil (MEC, 1986/89).

2. DISEÑO CURRICULAR BASE (DCB)

La Reforma educativa tiene por objeto no sólo, ni principalmente, la ordenación o estructuración de la educación. Se refiere, sobre todo, a los contenidos, a la oferta y oportunidades de experiencias de aprendizaje que la escuela ofrece a los alumnos. Una reforma de la enseñanza es siempre reforma del currículo, es decir, de las intenciones educativas y de las condiciones para su efectividad. (MEC, 1989:7). El planteamiento curricular adoptado por el MEC es el de un Diseño Curricular Base (DCB) abierto y flexible, que ha de quedar ulteriormente determinado en sucesivos niveles de concreción por las Comunidades Autónomas con competencias educativas, los centros y los propios profesores.

El DCB representa el nivel más general del diseño curricular y tiene carácter obligatorio. En él se señalan la estructura, los objetivos generales, los principios organizativo-didácticos y la estructura curricular de la etapa 0-6 años. El DCB no se inclina por un método determinado por considerar que

no existe el buen método por definición. En su lugar establece una serie de principios que han de orientar la organización y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos principios se ejemplifican por procesos en los que la conducta del profesor está orientada a lograr la adaptación a los alumnos, fomento de la actividad, experimentación y cooperación de los alumnos; los contenidos, globalizados y diversificados; los espacios y materiales disponibles suficientes, variados y organizados sistemáticamente; la temporalización flexible; la evaluación continua realizada con instrumentación adecuada; participación frecuente y activa de los padres y equipo docente integrado y activo.

3. PLAN EXPERIMENTAL

Entendiendo que los efectos diferenciales constatados al comparar los programas del grupo reforma y grupo no reforma pueden ser explicados en gran medida en función de los procesos reales didáctico-organizativos desarrollados en la clase, se plantea como **hipótesis** a comprobar.

— Existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados obtenidos a lo largo de los dos cursos académicos correspondientes al segundo ciclo de educación infantil por los alumnos de programas caracterizados por su mayor grado de adecuación al Diseño Curricular Base (DCB) cuando se comparan con los de alumnos de programas menos adecuados al mismo si se adopta como criterio el grado de consecución de los objetivos generales establecidos para la Reforma de la Educación Infantil.

Se plantea un **diseño cuasi-experimental**, que es el que más garantías de control ofrece en los contextos educativos reales y por considerar que es el que mayor susceptibilidad de aplicación tiene en el presente estudio. Como en todo diseño cuasi-experimental se va a controlar el cuando y el a quién de la medición, aunque no la programación de estímulos experimentales. Se trata de un diseño jerárquico de seis grupos intratratamientos, transversal —se han tomado medidas en momentos dados del proceso— y longitudinal de tratamiento —se realizan medidas en seis momentos diferentes a lo largo de los dos cursos correspondientes al segundo ciclo de escuela infantil— y análisis de variables tanto estructurales como procesales.

Las **variables** de entrada son personales —referidas a padres, profesores y alumnos— y contextuales —estructurales y dinámicas—. Las variables de proceso en relación con el grado de adecuación al DCB describen la conducta del profesor, contenidos, espacios, materiales, temporalización y evaluación. Las variables criterio se agrupan en las tres grandes áreas consideradas en los objetivos generales para la Reforma: cognoscitivo-verbal, afectiva y psicomotriz.

La **muestra** ha quedado constituida por dos grupos de programas en función de su grado de adecuación al DCB medido mediante la aplicación de la «Escala para la observación de procesos organizativo-didácticos». Un grupo (G+) ha quedado constituido por los programas —grupos o clases— cuya puntuación en la escala es superior al 50% del total máximo posible. El segundo grupo (G-) lo constituyen los programas con puntuaciones inferiores a este 50%. Así, la muestra final se distribuye como sigue: 66 alumnos (35,9%) pertenecientes a cuatro centros —dos integrados en el Plan Experimental para la Reforma de la Educación Infantil y dos ajenos al mismo— en el G+ y 118 (64,1%) pertenecientes a dos centros del Plan Experimental en el G-.

4. INSTRUMENTACIÓN: «ESCALA PARA LA IDENTIFICACIÓN DEL GRADO DE ADECUACIÓN DE LOS PROCESOS DE CLASE A LOS PRINCIPIOS ORGANIZATIVO/DIDÁCTICOS DEL DISEÑO CURRICULAR BASE (DCB)»

La escala elaborada tiene por objeto medir la variable «adecuación al DCB» y permitir el registro sistemático de los procesos didáctico-organizativos desarrollados en la clase durante amplios períodos

de tiempo a lo largo del curso. La escala consta de ciento dos ítems seleccionados y organizados en función de las orientaciones contenidas en el Diseño Curricular Base (MEC, 1989) y de aportaciones procedentes de trabajos inscritos en enfoques teóricos próximos a dichos planteamientos inscritos en enfoques teóricos próximos a dichos planteamientos (Saunders y Bingham-Newman, 1987). El proceso seguido en la elaboración del instrumento ha sido el siguiente:

1. Elaboración de una lista de 120 ítems correspondientes a todas las dimensiones relevantes en función de los presupuestos teóricos —conducta del profesor, contenidos, espacios, materiales, horario, evaluación, equipo docente, participación padres— y acordes con los principios y estrategias didácticas asumidas —globalización, fomento de la autonomía y la actividad, significatividad del aprendizaje, participación del alumno, adaptación a los intereses y ritmos del grupo, horarios flexibles, materiales y espacios variados y organizados, trabajo en equipo de los profesores, evaluación continua y participación de los padres—.

2. Presentación de los ítems a diez jueces vinculados a la educación preescolar o/y básica e investigadores educativos.

3. En función de los resultados de este examen, se eliminaron o modificaron algunos ítems, quedando finalmente la escala constituida por los 102 ítems de la versión definitiva.

Dicha versión final está compuesta de ocho subescalas, cada una de las cuales consta de ítems que corresponden a acciones y procesos fácilmente observables referidos a conductas del profesor, contenidos, espacios, materiales, horario, evaluación, relaciones con los padres y equipo educativo. El nivel de inferencia de los ítems es bajo para facilitar la observación y aumentar la validez de los registros. La fiabilidad del instrumento se ha determinado en función del grado de acuerdo entre observadores. Las puntuaciones de porcentaje de acuerdo entre jueces es de 8 para la escala total. Los porcentajes de acuerdo para cada una de las dimensiones de la escala oscilan entre el 1 correspondiente a relaciones con los padres y el 7 de contenidos, horario y equipo docente. Otros porcentajes son 9 de materiales, el 8 de conducta del profesor, espacios y evaluación.

5. RESULTADOS

Los resultados obtenidos confirman la existencia de diferencias significativas en algunas de las variables criterio analizadas cuando se comparan los resultados de programas agrupados en función del grado de adecuación de los procesos observados en clase a los principios organizativo-didácticos establecidos en el DCB. Los datos obtenidos nos permiten concluir que:

a) En el **área cognoscitivo-verbal**, los programas que presentan una mayor adecuación a los principios organizativo/didácticos establecidos en el DCB son más eficaces que los menos adecuados en la obtención de superiores resultados al final de los dos cursos estudiados en complejidad y diversidad de pensamiento, capacidad para las matemáticas y la música y creatividad medida mediante observación directa en la familia. Los programas con un menor grado de adecuación al DCB, por su parte, obtienen superiores resultados en capacidades básicas medidas mediante pruebas altamente estructuradas —capacidad intelectual general, agudeza perceptiva, capacidad numérica y memoria—. Sus efectos positivos se manifiestan ya al final del primer curso y se mantienen a lo largo del segundo curso estudiado.

b) En las variables del **área afectiva**, los programas que ejemplifican procesos más adecuados a los principios organizativo/didácticos establecidos en el DCB son más eficaces en el desarrollo de actitudes y hábitos de independencia, iniciativa, autonomía y concentración. Frente a esto, son los programas menos ajustados al DCB los que obtienen superiores resultados en el desarrollo de habilidades sociales medidas mediante observación directa en la escuela. No se constatan efectos diferenciales en autoconcepto, actitud hacia la escuela, habilidades sociales en la familia y hábitos de persistencia y autocontrol.

c) Por lo que se refiere a las variables del **área psicomotriz**, no se constatan efectos diferenciales en función del grado de adecuación al DCB de los procesos observados en clase cuando se utiliza una escala de observación directa en la familia, pero sí —a favor del grupo menos adecuado al DCB— cuando se utiliza una prueba estandarizada altamente estructurada.

El análisis de estos resultados debe tener en cuenta las limitaciones del instrumento utilizado para identificar el grado de adecuación de los procesos de clase a los principios organizativo-didácticos del DCB, el cual incluye dimensiones y conductas significativas, pero no de forma exhaustiva. Sería de interés establecer comparaciones entre programas con puntuaciones altamente divergentes en la escala, ya sea considerada globalmente como atendiendo a dimensiones específicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO ODINA, M. T. (1991): *Análisis y valoración de programas pertenecientes al Plan Experimental para la Reforma de la Educación Infantil desarrollados en Zaragoza-capital*. UNED. Madrid.
- ALKIN, M. C. (1990): «Curriculum evaluation models», en H. J. WALBERG y G. D. HAERTEL (eds.): *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Pergamon Press. Oxford. 166-168.
- CARBALLO, R.; GARCÍA, M. y OLIVEROS, C. (1988): «Educación infantil: relación entre estilo de enseñanza y estilo cognitivo». *Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía*. Alicante, 27 septiembre a 10 octubre, 318-319.
- CARMENA, G. y otros (1989): *Niveles de desarrollo de la población al acceder al Ciclo Inicial*. CIDE. Madrid.
- CLARK, M. y CHEYNE, W. M. (eds.) (1979): *Studies in pre-school education Hodder and Stoughton*. London.
- DECKER, C. A. y DECKER, J. R. (1984): *Planning and Administering Early Childhood Education*. Merrill Publishing Company. Columbus. Ohio.
- DE MIGUEL, M. (1988): *Preescolarización y rendimiento académico*. CIDE. Madrid.
- FRANKLIN, M. B. y BIBER, B. (1977): «Perspectives and early childhood education: some relations between theory and practice», en L. G. Katz (ed.): *Current topics in early childhood education*. Vol. 1. Ablex-Norwood. New Jersey.
- GOODWIN, W. L. y DRISCOLL, L. A. (1984): *Measurement and Evaluation in Early Childhood Education*. Jossey-Bass. San Francisco.
- KAMII, C. (1985): «Leading Primary Education Toward Excellence», en *Young Children*. Vol. 40, nº 6, pp. 3-9.
- KAMII, C. y DE VRIES, R. (1974a): *Piaget-based curricula for early education: three different approaches*. Society for Research in Child Development. Philadelphia.
- MAYER, R. S. (1971): «A Comparative Analysis of Preschool Curriculum Models», en *As the Twig is Bent*. Houghton Mifflin. Boston, pp. 286-314.
- M.E.C. (1985): *Documento de trabajo - I*. (Programa Experimental de Educación Infantil). Madrid.
- M.E.C. (1986): «Hacia un nuevo modelo de educación infantil». *Actas de las Jornadas de análisis y revisión de los Programas Renovados de Preescolar*. Madrid.
- M.E.C. (1986): *Anteproyecto de Marco Curricular para la Educación Infantil*. Madrid.
- M.E.C. (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*. Madrid.
- M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid.
- M.E.C. (1992): *Nuevas orientaciones curriculares*. Madrid.

- ORDEN, A. de la (1986): "El currículum en la educación preescolar", en SÁNCHEZ CERREZO (dir.): *Enciclopedia de la Educación Preescolar*. Tomo 1. Diagonal/Santillana. Madrid, 85-96.
- OSBORN, A. F. y MILBANK, J. E. (1987): *The effects of Early Education*. Clarendon Press. Oxford.
- PETERS, D. L.; NEISWORTH, J. T.; YAWKEY, T. D. (1985): *Early Childhood Education: From Theory to Practice*. Brooks/Cole Publishers Company. Monterey. California.
- ROOPNARINE, J. L. y JOHNSON, J. E. (1989): *Educational models for Young Children*. Merrill C. Columbus.
- SAUNDERS, R. y BINHAM-NEWMAN, A. (1987): *Proyecto 0-6 de Educación Infantil. Informe piagetiano*. MEC. Madrid.
- STEVENS, J. H. y KING, E. W. (1987): *Administración de programas de educación temprana y preescolar*. Trillas. México.