

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES  
DE MONTERREY

UNIVERSIDAD VIRTUAL



**TECNOLOGICO  
DE MONTERREY**

RESULTADOS SOBRE LAS HABILIDADES BÁSICAS  
PROMOVIDAS EN NIÑOS QUE VIVIERON LA EXPERIENCIA DEL  
CURRICULUM DE HIGH SCOPE DENTRO DEL CAMP DEL  
ITESM, CAMPUS ESTADO DE MÉXICO

TESIS PRESENTADA  
COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO  
DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

AUTORA:  
CLAUDIA LUGO PÉREZ  
ASESORA:  
TANIA HINOJOSA HUERTA

ATIZAPÁN DE ZARAGOZA, EDO DE MÉXICO. DICIEMBRE 2005.

RESULTADOS SOBRE LAS HABILIDADES BÁSICAS  
PROMOVIDAS POR EL CURRÍCULUM DE HIGH SCOPE  
EN NIÑOS QUE VIVIERON LA EXPERIENCIA DEL  
MODELO DENTRO DEL CAMP DEL ITESM, CAMPUS  
ESTADO DE MÉXICO

Tesis presentada

por

Claudia Lugo Pérez

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

MAESTRA EN EDUCACIÓN

Diciembre 2005

## Dedicatoria y agradecimientos

Quiero agradecer primeramente al Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México, Instituto que me dio la oportunidad de cursar la Maestría en Educación, uno de mis grandes sueños y que gracias a ésta, hoy presento este trabajo de investigación.

En el transcurso de esta investigación conté con el apoyo de mucha gente a la cual quiero agradecer enormemente por su participación, consejos y, sugerencias a esta tesis.

A Alma Silvia Vela, quien fue una de las personas que me motivó a hacer este trabajo, me ayudó mucho en la búsqueda de referencias bibliográficas, en la construcción del cuestionario y en el llenado del cuestionario de todos los niños egresados del CAMP. ¡Gracias amiga!

Al Dr. Rodrigo Polanco, quien me asesoró en el proyecto de investigación y fue juez de los cuestionarios construidos, mil gracias por tu tiempo y tus recomendaciones.

A la Dra. Susana Ortega, quien con su valiosa retroalimentación pude evaluar la elaboración de los cuestionarios utilizados. Muchas gracias por el tiempo dedicado y tus palabras.

A Eugenia Jasso, capacitadora y amiga, que con su detallado análisis fungió también como juez en la construcción de los cuestionarios. Gracias por el tiempo dedicado.

A las mamás que en alguna época formaron parte del CAMP, que me ayudaron a responder el cuestionario sobre habilidades de desarrollo de sus hijos, su información fue una parte esencial dentro de la investigación. Muchas gracias por su tiempo.

A las maestras actuales de todos los niños evaluados, gracias por su tiempo y dedicación en el llenado del cuestionario, sus observaciones fueron parte fundamental de este estudio.

A TODOS LOS NIÑOS del CAMP, quienes han dejado una huella dentro de mí, quienes he visto desarrollarse dentro del Centro y ahora fuera de éste, gracias por permitirme verlos crecer y observar sus logros.

Gracias a mis padres, quienes fomentaron en mí, grandes valores para lograr éxitos académicos y personales. ¡Los quiero mucho, gracias a ustedes estoy aquí!

A mis hermanas y hermano, gracias por ser como son. A mis sobrinas y sobrino, Francia, Paty, Luis Eduardo, quienes siempre han sido una parte especial en mi vida, esperando les sirva este trabajo como un ejemplo para su vida profesional y personal.

A René, mi esposo, por el apoyo que siempre me ha brindado en mi vida profesional. Gracias por tu comprensión, por tu espera, por esos fines de semana que dejamos de convivir como familia.

A mis hijas Elizabeth y Jessica, por el tiempo que les robe, por los tardes que no compartimos, por las largas horas que me vieron sentada enfrente de la computadora sin poder jugar con ustedes. A ustedes especialmente dedico este gran esfuerzo, esperando que el día de mañana sean grandes profesionistas, grandes personas, grandes seres humanos.

## Resumen

Con este estudio, el investigador se propuso encontrar evidencias de la presencia de competencias básicas desarrolladas en los niños como posible resultado de su experiencia durante 3 años con el modelo de aprendizaje activo llamado High Scope en su estancia en un Centro de desarrollo infantil dentro de las instalaciones del Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México, conocido como CAMP. La investigación de corte cuantitativo utilizó la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación mediante el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento dentro de la muestra, dicho estudio, se llevó a cabo en los meses de enero a septiembre de 2005, donde participaron madres de familia de los niños egresados del CAMP, maestros de estos niños en sus escuelas actuales, y la coordinadora académica del Centro, quienes informaron a través de un cuestionario si estos niños egresados presentaban 7 habilidades: autonomía, autorregulación, comunicación, iniciativa, interés por descubrir e investigar, liderazgo, solución de problemas y trabajo en equipo.

Uno de los objetivos del estudio fue conocer los efectos reales que el programa educativo está promoviendo en estos niños y niñas, después de ocho años de haber implementado dicho método en el Centro. Los resultados comprobaron que seis de las ocho habilidades fueron altamente promovidas por el modelo educativo y el resto estuvo presente en los niños aunque con bajos porcentajes.

## Índice de contenidos

1. Capítulo 1: Planteamiento del problema	1
1.1. Contexto	1
1.2. Definición del problema	2
1.3. Preguntas de investigación	3
1.4. Objetivos	4
1.5. Justificación	4
1.6. Beneficios esperados	6
1.7. Delimitación y limitaciones de la investigación	6
2. Capítulo 2: Fundamentación teórica	8
2.1. Desarrollo del niño	8
2.1.1. Desarrollo del niño de 0 a 2 años	9
2.1.1.1. Desarrollo cognoscitivo	9
2.1.1.2. Desarrollo del lenguaje	11
2.1.1.3. Desarrollo motor	12
2.1.1.4. Desarrollo socio-emocional	13
2.1.2. Desarrollo del niño de 2 a 4 años	14
2.1.2.1. Desarrollo cognoscitivo	15
2.1.2.2. Desarrollo del lenguaje	16
2.1.2.3. Desarrollo motor	16
2.1.2.4. Desarrollo socio-emocional	17
2.1.3. Desarrollo del niño de 4 a 6 años	18
2.1.3.1. Desarrollo cognoscitivo	18
2.1.3.2. Desarrollo del lenguaje	19
2.1.3.3. Desarrollo motor	19
2.1.3.4. Desarrollo socio-emocional	20
2.1.4. Desarrollo del niño de 6 a 10 años	20
2.1.4.1. Desarrollo cognoscitivo	20
2.1.4.2. Desarrollo del lenguaje	21
2.1.4.3. Desarrollo motor	22
2.1.4.4. Desarrollo socio-emocional	22
2.2. Enfoques de Enseñanza	23
2.2.1. Las diferentes teorías de enseñanza en educación	23
2.2.1.1. Teoría Conductista	24
2.2.1.1. a) Teoría del Aprendizaje social	26
2.2.1.2. Teoría Cognitiva del Aprendizaje	28
2.2.1.2. a) Teoría del desarrollo de Jean Piaget	29
2.2.1.2. b) Modelo del Aprendizaje por descubrimiento	31
2.2.1.3. Teoría Constructivista	32
2.3. La Teoría Constructivista como base del Currículum de High Scope	34
2.4. Ventajas del modelo constructivista	36
2.5. Currículum de High Scope	37
2.5.1. Origen del Currículum	37
2.5.2. Implantación del CHS dentro del Centro de Apoyo para el desarrollo de la Mujer Profesionalista del Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México	42

2.5.3. Investigaciones sobre el Currículum de High Scope	46
2.5.3.1. Proyecto Preescolar Perry	46
2.5.3.2. Proyecto de Comparación del Currículum Preescolar de High Scope	47
2.5.3.3. Investigación sobre el grado de aplicación del Currículum High Scope	49
2.5.3.4. Proyecto de Capacitación de facilitadores de High Scope	50
2.5.3.5. El desarrollo de la Solución de problemas de manera independiente en niños preescolares	51
2.5.3.6. Seguimiento de los egresados	52
2.5.3.7. Desarrollo de la autorregulación	53
2.5.4. Principios del Currículum de High Scope	54
2.5.5. Contenidos del Currículum de High Scope	58
2.5.6. Actividades de Aprendizaje dentro del Currículum	60
H.S	
2.5.7. Estrategias de enseñanza dentro del modelo de High Scope	61
2.5.8. Evaluación dentro del Currículum de High Scope	61
2.5.9. Participación de los padres dentro del Currículum de	63
H.S	
2.6. Competencias promovidas en los niños con el currículum de High Scope	65
2.6.1. Autonomía	65
2.6.2. Autorregulación	67
2.6.3. Comunicación	69
2.6.4. Iniciativa	70
2.6.5. Interés por descubrir e investigar	71
2.6.6. Liderazgo	71
2.6.7. Solución de problemas (social y cognitivo)	71
2.6.8. Trabajo en equipo	72
3. Capítulo 3: Metodología	73
3.1. Enfoque metodológico	73
3.2. Método de recolección de datos	74
3.2.1. El método de recolección de datos	74
3.2.2. Las técnicas	74
3.2.3. El procedimiento	79
3.3. Población y muestra	81
4. Capítulo 4: Análisis de Resultados	84
4.1. Ficha de identificación	85
4.2. Resultados de la capacidad de Autonomía	88
4.2.1. Análisis de la capacidad de Autonomía	109
4.3. Resultados de la capacidad de Autorregulación	111
4.3.1. Análisis de la capacidad de Autorregulación	133
4.4. Resultados de la capacidad de Comunicación	136
4.4.1. Análisis de la capacidad de Comunicación	154
4.5. Resultados de la capacidad de Iniciativa	156
4.5.1. Análisis de la capacidad de Iniciativa	183

4.6. Resultados de la capacidad del Interés por descubrir e investigar	184
4.6.1. Análisis de la capacidad del Interés por descubrir e investigar	191
4.7. Resultados de la capacidad de Liderazgo	192
4.7.1. Análisis de la capacidad de Liderazgo	195
4.8. Resultados de la capacidad de Solución de problemas	196
4.8.1. Análisis de la capacidad de Solución de Problemas	207
4.9. Resultados de la capacidad de Trabajo en equipo	208
4.9.1. Análisis de la capacidad de Trabajo en equipo	219
4.10 Estrategias ofrecidas por el CAMP y que las mamás siguen utilizando en la interacción con sus hijos	220
5. Capítulo 5: Conclusiones	223
Referencias	231
Anexos	234

### Índice de tablas

Tabla 1. Fechas de aplicación de los cuestionarios	80
Tabla 2. Cantidad de cuestionarios aplicados	84



## **Capítulo 1. Planteamiento del Problema**

### **Introducción**

Dentro de este capítulo se encuentra todo el planteamiento realizado para la presentación de la propuesta del problema de investigación que se realizó en enero de 2005, se revisan los objetivos de la misma, la justificación de ésta y la metodología propuesta para analizar los resultados que llevaron a conocer si siguen presentes las capacidades básicas promovidas con el currículum de High Scope en los niños egresados del CAMP después de haber vivido la experiencia durante 3 años con este modelo. Lo que permitió fundamentar la eficacia del modelo y que dicho currículum continúe siendo la mejor opción para los padres para conseguir o conservar su interés de extender la experiencia del programa educativo en el hogar.

El currículum de High Scope es un programa innovador, válido en términos de desarrollo con una larga historia en el desarrollo del currículum, capacitación e investigación en el área de desarrollo de lactantes, maternas y preescolares, que mediante un enfoque constructivista promueve en los niños diferentes habilidades motoras, sociales, de lenguaje y cognitivas, aprendizaje fundamental para un saludable crecimiento y desarrollo humanos.

### **1.1 Contexto**

La presente investigación se realizó con la información obtenida por parte de madres de familia, maestros actuales y coordinadora académica acerca de habilidades que posiblemente se les desarrollaron dentro del Centro de Apoyo para el desarrollo de la Mujer Profesionista, por sus siglas C.A.M.P. y como se hará referencia a éste a lo largo de la investigación, ubicado dentro de las instalaciones del Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México. Dicho Centro tiene como principal característica que los padres de familia tienen acceso abierto a las

instalaciones y deben interactuar con sus hijos diariamente con el propósito de estrechar el vínculo madre-hijo y adoptar el currículum de High Scope de tal forma que éste pueda ser extendido en casa. El objetivo del CAMP es ofrecer un servicio de atención y desarrollo integral a los niños y niñas de madres profesionistas de planta que laboran en el ITESM-CEM a través de un modelo de aprendizaje activo, mediante una responsabilidad compartida entre el Centro y las madres.

## **1.2. Definición del problema**

A nivel mundial ha surgido un gran interés en abordar el tema de la calidad en la educación y con él, diversos aspectos como los diferentes estilos de aprendizaje, el cambio educativo, las técnicas didácticas, nuevos diseños curriculares, etc. Todos éstos con el propósito de mejorar la calidad educativa y de enfrentar las grandes demandas de la sociedad con la formación de personas mejor preparadas en todos los sentidos. Para lograr esto es necesario contar con el compromiso de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, alumnos, profesores, directivos y padres de familia quienes exigen una nueva forma de aprender, una nueva forma de enseñar.

El alumno como sujeto de aprendizaje es una parte fundamental en la investigación educativa, pues es quien recibirá los beneficios de las nuevas tendencias educativas. Por esta razón, es de un gran interés conocer la promoción de las competencias básicas del currículum de High Scope, (que a partir de este momento se identificará en algunas ocasiones como H.S y otras como CHS), en los niños que han vivido la experiencia de este modelo de aprendizaje activo implementado dentro del CAMP. Dicho currículum es un programa educativo innovador que proporciona un marco de referencia con el cual el maestro puede ayudar y ampliar los intereses y las actividades espontáneas del niño; con un enfoque constructivista basado en la

teoría de Piaget, que promueve que los niños sean protagonistas de sus experiencias de aprendizaje.

El currículum de High Scope se basa en 5 elementos principales: aprendizaje activo, interacción adulto-niño, ambiente físico, rutina diaria y evaluación. La integración de estos 5 elementos según el modelo (Hohmann, 2000) permite desarrollar en los niños ciertas habilidades, actitudes y valores partiendo de sus necesidades e intereses cognitivos y afectivos, además de las demandas de su contexto. La participación activa de los padres de familia dentro del currículum es primordial para que el método se extienda en casa y tenga realmente el impacto en la vida del menor, aún cuando ya no se encuentre dentro de una escuela que lo promueva.

Después de 8 años de haber implantado dicho modelo en el CAMP, es necesario corroborar si lo planteado por el método tiene el impacto deseado en los niños; es decir, si realmente ellos en su ambiente natural han continuado presentando estas habilidades.

En específico, el problema de investigación planteado es conocer si en los niños egresados del CAMP se observan habilidades de autonomía, autorregulación, comunicación, interés por descubrir e investigar, iniciativa, liderazgo, solución de problemas (social y cognitivo) y trabajo en equipo a través de la percepción de los profesores de sus nuevas escuelas y sus madres y con un posible antecedente del desarrollo de estas habilidades corroborado por la coordinadora académica del CAMP.

### **1.3. Pregunta de Investigación**

La pregunta de investigación que se pretende responder con los resultados de este estudio es:

¿Se observan en los niños egresados del CAMP habilidades de autonomía, autorregulación, comunicación, interés por descubrir e investigar, iniciativa, liderazgo, solución

de problemas (social y cognitivo) y trabajo en equipo después de haber vivido la experiencia del currículum de High Scope dentro del Centro?

#### **1.4. Objetivos de Investigación**

Objetivo general:

Conocer la presencia de las capacidades básicas promovidas con el currículum de High Scope en los niños egresados del CAMP después de haber vivido la experiencia durante 3 años con este modelo para saber si éstas fueron desarrolladas dentro del Centro o son consecuencia de otros factores influyentes.

Objetivos particulares:

- Conseguir información sobre la presencia de habilidades cognitivas, sociales y motoras observadas en los niños egresados del CAMP.
- Conocer qué habilidades no son promovidas aparentemente por el modelo.
- Identificar los posibles factores que influyen en el desarrollo de ciertas habilidades en los niños.

#### **1.5. Justificación de la investigación**

El CAMP tiene 8 años funcionando con el principal objetivo de atender y desarrollar integralmente a pequeños desde 42 días de nacidos hasta los 3 años 11 meses de edad, en el transcurso de este tiempo 130 niños han formado parte del CAMP, y al entrar al sistema escolarizado, tanto padres de familia como profesores de las nuevas escuelas notan en ellos habilidades y actitudes diferentes al resto de los niños, de acuerdo a testimonios verbales no documentados. Por esta razón y de acuerdo a la literatura que fundamenta de que muchas de

las habilidades que adquieren los niños en su paso por la experiencia con el currículum de High Scope son gracias a este modelo, se ve la necesidad de investigar si realmente esto sucede, y conocer cuáles son los efectos reales que el programa educativo promovió en estos niños y niñas.

Los hallazgos derivados de la investigación permitieron tanto al personal del CAMP como a los padres de familia saber qué habilidades se están desarrollando en los niños a través del currículum mencionado y que ahora están sustentadas con el resultado de una investigación y no únicamente por los comentarios de la gente externa que está en contacto con los niños; permitiendo fundamentar la eficacia del modelo de High Scope en el desarrollo de ciertas habilidades y actitudes. Así mismo, se busca que los padres estén convencidos de los efectos del currículum para que este modelo continúe siendo la mejor opción para el desarrollo de sus hijos, así como conseguir o conservar su interés de extender la experiencia del programa educativo en el hogar.

El valor teórico de esta investigación radica en que la información que se obtenga de este estudio ayuda a fundamentar el modelo de aprendizaje dentro del Centro, así como a desarrollar o mejorar estrategias de enseñanza-aprendizaje que promuevan aún más las habilidades en los niños; así mismo, de acuerdo a los resultados podrían generarse nuevas propuestas de investigación de alguna habilidad particular que se fomente en los niños gracias al currículum o el estudio de nuevas estrategias de interacción adulto-niño.

La utilidad metodológica de la investigación estuvo en poder proporcionar un cuestionario que ayudara a recolectar información sobre la presencia de habilidades de autonomía, autorregulación, comunicación, iniciativa, interés por descubrir e investigar, solución de problemas, liderazgo y trabajo en equipo.

Así mismo, se contó con disponibilidad para localizar a los sujetos de investigación debido a que muchas de las mamás de los niños egresados continuaban laborando en el Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México, por medio de ellas también se buscó el acceso a las

nuevas maestras de estos niños. Se contó también con los recursos tecnológicos, financieros y humanos para lograrlo. Fue una investigación viable de realizarse durante 10 meses de trabajo considerando el receso académico de los niños durante el verano.

## **1.6. Beneficios esperados**

Como una forma de ser objetivos, congruentes y honestos con el trabajo realizado en el Centro y dada la importancia social que tiene, fue importante la realización de esta investigación, que con los resultados esperados, reflejó maestras y padres de familia más convencidos e involucrados con el método. Esta investigación avala el trabajo de 8 años de servicio, teniendo un beneficio directo los niños que actualmente forman parte del CAMP y los futuros alumnos que ingresen y que recibirán las mejoras que se le hagan al modelo después de tener los resultados del estudio.

## **1.7. Delimitación y limitaciones de la investigación.**

Las limitaciones que se encontraron en la investigación fueron las siguientes: se planeó primeramente trabajar antes del receso de verano de las escuelas primarias con la aplicación de los cuestionarios; sin embargo, esto no fue posible debido al tiempo que se llevó la evaluación de los cuestionarios por parte de los jueces, y se tuvo que hacer hasta después de iniciar el nuevo ciclo escolar en agosto de 2005, así mismo con la espera del nuevo ciclo escolar fue más difícil localizar a los maestros de los niños (as) para la aplicación de sus cuestionarios, una limitación más fue el no encontrar a todas las madres de familia y maestros de los niños que se pensaba pudieran ser parte del estudio. El estudio se planteó originalmente

para 22 mamás, 25 maestros y 25 niños, y se lograron aplicar cuestionarios a 21 mamás, 20 maestros y 24 niños.

El obstáculo del tiempo hizo adquirir una nueva forma de aplicar los cuestionarios y ésta fue a través de correo electrónico en algunos casos para ahorrar tiempo y lograr una mayor cantidad de cuestionarios respondidos. La restricción en el acceso a las escuelas para contactar a los maestros fue también una limitante de la investigación, contactando con menos cantidad de profesores de lo que se tenía esperado, pero a pesar de eso se seguía manteniendo una muestra representativa para la validez del estudio.

## **Capítulo 2. Fundamentación teórica**

### **Introducción**

En este capítulo se aborda el desarrollo infantil del niño de 0 a 10 años, rango de edad considerado para esta investigación, retomando todas las áreas del ser humano: socio-emocional, motora, cognitiva y lenguaje, desde diferentes perspectivas teóricas sobre desarrollo humano, con el propósito de ampliar la visión acerca de los factores que influyen en el desarrollo bajo la perspectiva de diferentes autores, más adelante se abordan las diferentes habilidades que se evaluaron en este estudio, la manera en que se desarrollan en los niños y como evolucionan de acuerdo a su edad. Posteriormente se enfatiza en el modelo constructivista de desarrollo, como pilar del Modelo educativo de High Scope, explicando a detalle en qué consiste, cuáles son las bases, antecedentes y principios de este método, así como su implantación dentro del Centro de Apoyo para la Mujer Profesionalista (CAMP).

Se presenta este marco teórico con el propósito de contextualizar el problema de investigación, comprender los conceptos que se manejan dentro del estudio, aportar evidencia empírica, así como también incorporar las últimas y más recientes aportaciones sobre el tema.

### **2.1. Desarrollo del niño**

Este capítulo permite entender como el niño se va desarrollando en todas las áreas que lo conforman y cómo este desarrollo influye para que el menor vaya adquiriendo ciertas competencias de acuerdo a su edad.



## **2.1. 1. Desarrollo del niño de 0 a 2 años**

Cada etapa del desarrollo del niño es primordial para entender la adquisición del aprendizaje, dentro de este capítulo se aborda en períodos de 2 años para su mejor entendimiento. El niño de 0 a 2 años tiene un repertorio compuesto por reflejos, una gran experiencia sensorial y motora.

### **2.1.1. 1. Desarrollo cognoscitivo**

Este período ha sido llamado por J.Piaget (1977) sensoriomotor que marca el inicio en que el niño comienza a establecer un contacto con el mundo a través de sus reflejos que posteriormente se convierten en esquemas y le ayudan a su evolución. Durante esta fase el bebé es capaz de asociar conductas con refuerzos, de procesar y retener estímulos como se verá a continuación. J. Piaget (1977 citado en Gallego 1998) identificó seis etapas o estadios en este primer período:

Etapa I (0 a 1 mes): Ejercitación de los reflejos.

El recién nacido cuenta con distintos reflejos, algunos de ellos desaparecen con el paso del tiempo y algunos otros permanecen formando los primeros esquemas sensorio-motores y los cimientos del desarrollo cognitivo.

Etapa II (1 a 4 meses): Reacciones circulares primarias.

En esta etapa continúa la evolución de los esquemas sensorio-motores en acciones dirigidas al propio cuerpo del bebé. Los reflejos que permanecen se ejercitan más y se empiezan a coordinar distintos esquemas; por ejemplo, la succión-prensión, la visión-prensión o la visión-audición (Delval, 1994), al final de esta etapa empieza a tener sus primeras acciones

sobre los objetos, y estas conductas son repetitivas, por lo que Piaget (1936 en Perinat, 1998) las denominó reacciones circulares primarias, que son la reiteración de una actividad con sus fases de acomodación y equilibrio, términos explicados posteriormente en la teoría del desarrollo de Piaget, revisada en el apartado 2.2.1.2.

Etapa III (4 a 8 meses): Reacciones circulares secundarias.

Como resultado de sus primeras acciones sobre los objetos, se despierta un interés, lo que provoca la repetición de acciones que le producen placer. Este es el inicio de la actividad intencional y es lo que lo lleva al interés por explorar el medio. Durante este período también comienza a ser capaz de imitar algunas conductas sencillas, comienza la diferenciación entre medios y fines y se da la búsqueda de objetos parcialmente escondidos (Delval, 1994).

Etapa IV (8 a 12 meses): Coordinación de esquemas secundarios.

Aquí las conductas son completamente intencionales, y la coordinación de esquemas primarios y secundarios puede ser observada. El niño en esta etapa es capaz de anticipar la ocurrencia de algunos eventos, y es capaz de imitar conductas diferentes a las que ya imitaba y algunas de las que imitaba, desaparecen. El juego y la imitación es lo más relevante durante esta etapa. La imitación durante este período nos indica que los niños pueden aprender por observación de conductas de las personas que los rodean. Así mismo, una vez que el niño logra coordinar esquemas, es capaz de contemplar los objetos desde afuera, en relación unos con otros (Perinat, 1998). También se da la búsqueda de objetos totalmente ocultos que se acaban de esconder (Delval, 1994).

Etapa V (12 a 18 meses): Reacciones circulares terciarias.

Exploración activa e intencional de los objetos a través de nuevas formas de actuar sobre ellos. El niño descubre nuevos medios para alcanzar sus fines ensayando diferentes formas

para encontrar la manera más eficaz de alcanzar su objetivo; es decir, aprende también por ensayo y error, gracias a una motivación para experimentar su medio o buscar la novedad (Perinat, 1998). Puede buscar un objeto en los sucesivos lugares en que se va ocultando. Sin embargo, no es capaz de tener en cuenta desplazamientos invisibles (Delval, 1994).

Etapa VI (18 a 24 meses): Combinaciones mentales e inicios del pensamiento.

Se presenta una capacidad de representar los objetos por medio de símbolos, llamada por Piaget (1936 en Perinat, 1998): función simbólica. Intervienen otros medios para alcanzar los fines gracias a una combinación mental. Esta función simbólica es la base para lo que después será la imitación diferida, donde el niño es capaz de imitar acciones observadas con anterioridad, es decir sin la presencia del modelo imitado originando el juego simbólico, donde los objetos se transforman para representar a otros, el dibujo, las imágenes mentales y el lenguaje. Se da una búsqueda de los objetos en todos los lugares y se concibe una permanencia de los objetos (Delval, 1994).

### **2.1.1.2. Desarrollo del lenguaje**

La primera comunicación del recién nacido con un adulto se da a través de gestos, sonrisas, llantos, lo que da inicio a un proceso que va de la comunicación al lenguaje propiamente dicho (Gallego, 1998). En los primeros meses el bebé emite gorjeos, gritos, balbuceos, vocalizaciones; en el cuarto mes se da el laleo en donde el bebé experimenta con los sonidos vocálicos y consonánticos, es consciente de sus emisiones y disfruta de ellas y es hasta el séptimo mes que se da una emisión de sonidos mejor definidos, como el balbuceo imitativo por ellos mismos y por el medio, a partir de este momento la entonación y el tono de voz cobra un papel muy importante. Hacia los nueve meses se inicia el aprendizaje del sistema fonológico como un proceso que se completará hasta los siete años.

Hacia el final del primer año de vida los bebés inician el desarrollo de la comprensión verbal antes de emitir sus primeras palabras (holofrases), las cuales suelen registrarse entre los 10 y 13 meses. Será alrededor de los 18 meses cuando los niños inician el desarrollo sintáctico al empezar a juntar las palabras, su vocabulario aumenta y su dominio a nivel semántico es importante; sin embargo, utiliza palabras clave para ser entendido.

### **2.1.1.3. Desarrollo motor**

De acuerdo a Gallego (1998) El recién nacido puede girar la cabeza hacia ambos lados en posición boca arriba. Al mes eleva un poco el mentón y gira la cabeza para apoyarla sobre el otro lado de la cara. A los 3 meses levanta la cabeza entre 45 y 90° cuando está boca abajo, a los 4 meses mantiene la cabeza alzada cuando está sentado. Durante estos primeros meses, los movimientos del niño son de tipo monolateral alternante (Perinat, 1998); es decir o del lado derecho o del lado izquierdo, pero nunca de manera simultánea. Posteriormente, la homolateralidad evoluciona y se va dando una integración de los dos lados del cuerpo; en esta fase de bilateralidad se da la construcción de la línea media corporal, un eje vertical de referencia que es parte constitutiva del esquema corporal. Al quinto mes, el menor puede levantar la cabeza cuando está boca arriba, a esta misma edad estando boca arriba es capaz de ponerse boca abajo. El niño primero utiliza la reptación (se apoya en los antebrazos), esto es el arrastre, gracias a sus extremidades superiores, sin la ayuda de las piernas dirigiéndose de esta forma hacia el objeto de sus deseos. Cabe mencionar que de acuerdo a Perinat (1998) el arrastrado es primero circular (el niño boca abajo gira sobre su vientre) y luego es lineal.

Al término del séptimo mes podrá sentarse sin apoyo y luego viene la cuadrupedia, el movimiento contralateral de brazos y piernas (coordinación de brazo derecho con pierna izquierda, ambos en el mismo sentido y la otra pareja de miembros en el sentido opuesto) se realiza aproximadamente a los 8-9 meses y es un ejemplo de bilateralidad integrada.

Posteriormente se apoya en las manos y en los pies a los nueve o diez meses (Dutilleul y Gilabert, 1992). Hacia los 11-12 meses, como las piernas tienen mayor fuerza muscular, como el equilibrio es mayor, el niño puede tenerse en pie con ayuda de un adulto o sostenido de los muebles, hacia el año, avanza mantenido solamente por una mano y consigue dar sus primeros pasos solo, conquistando de esta forma cierta independencia, esta etapa es llamada por Evans (1992) el caminante, por toda la acción enfocada a la marcha. Hacia los 15 meses, la columna vertebral se endereza y el equilibrio mejora, camina solo sin apoyo. Separa menos los pies, utiliza el talón para afirmarse en el suelo. A los 17 meses corren y en un par de meses más, a los 20 meses aproximadamente, empiezan a esbozar saltitos, pivotan sobre un pie. Esta etapa es llamada por Evans (1992) el ejecutor, pues todas las acciones del niño van hacia la ejecución de actividades. A los 24 meses, suben y bajan la escalera, un peldaño tras otro, y a los 2 años de edad puede saltar. El desarrollo de todo ser humano, de acuerdo a Delval (1994) siguen una dirección céfalo-caudal; es decir, comienza por la cabeza y se extiende hasta llegar a las extremidades inferiores y también siguen una dirección próximo-distal, desde el centro hasta la periferia.

#### **2.1.1.4. Desarrollo socio-emocional**

Desde que un niño nace da muestras de necesitar de los demás (Gallego, 1998) aunque sólo sea a través de la búsqueda de alimento que garantiza su supervivencia, por lo tanto se convierte así en un ser social activo. Según A. Marchesi (1985) citado en Gallego, 1998, de los 0 a 3 meses existe una capacidad de percibir y reaccionar ante expresiones emocionales de los demás y se da un aprendizaje por indicios sociales a través de asociaciones o contingencias. Antes de los 3 meses se manifiesta una preferencia por los humanos, sin lograr diferenciar entre las personas cercanas, y hasta los 3 meses el niño muestra con claridad un trato diferencial con la madre. De acuerdo a Perinat (1998) a los 3 meses el niño muestra

estados afectivos positivos y negativos, uno de ellos es la sonrisa. Alrededor de los 5 meses busca entrar en contacto con todo lo que esté a su alrededor ya sea por el sentido auditivo o táctil. Durante esta etapa también, antes de los 6 meses existe un reconocimiento de las personas y hay una reacción específica a la presencia de alguien (mirada, sonrisa, llanto, etc.) manifestando una clara preferencia por figura de apego próximas, mostrando un rechazo hacia los desconocidos. Es a los 6 o 7 meses que trata de hacer partícipes de su actividad a los que lo rodean para posteriormente a la edad de 8 meses, sea capaz de interpretar y comprender las demandas de los que lo rodean. Es a los 9 meses, cuando según Perinat (1998) el niño tiene una clara intencionalidad expresiva, mostrando notoriamente sus gustos, deseos y preferencias. Se ha observado que la exposición de bebés de 9 meses a interacciones con compañeros nuevos produce cambios cualitativos en las mismas (Becker, 1985, citado por Gallego, 1998). Alrededor del año cuenta con repertorios comunicativos elementales que lo llevan a conocerse a si mismo a través del conocimiento de los otros y lograr una adaptación que implica vivir con los demás, a esta edad dos niños juntos interactúan sincrónicamente.

Al pasar el primer año de vida, ya se ha establecido una vinculación afectiva fuerte, ha descubierto su propia imagen, el niño va logrando independencia en sus figuras de apego y se inicia en el proceso de descubrimiento. Entre los 18 y 24 meses hay un sentido de pertenencia a una de las categorías sexuales, colabora al vestirse, se presentan hábitos de mesa, comunicación por turnos, etc.

### **2.1.2. Desarrollo del niño de 2 a 4 años**

Los niños de 2 a 4 años empiezan su vida como seres independientes con una gran evolución en su lenguaje y un egocentrismo característico de estos años. A continuación se detalla esta etapa en las diferentes áreas de desarrollo.

### **2.1.2.1. Desarrollo cognoscitivo**

Según Piaget (1969) el niño de 2 a 6 años se encuentra dentro del período preoperacional donde se presentan las siguientes características:

- Egocentrismo, donde el niño es incapaz de ver las cosas desde el punto de vista de otros.
- Centración, el niño a esta edad atiende a un solo aspecto de la realidad dejando de lado otros, es la incapacidad para coordinar dos aspectos en una misma situación.
- Irreversibilidad, es la incapacidad de percibir una misma acción en ambos sentidos de su trayectoria. Por ejemplo cuando jugamos con un pedazo de plastilina y de acuerdo a la forma que se le de, el niño percibe una cantidad diferente aunque la plastilina sea la misma.
- Yuxtaposición, es la tendencia a la fragmentación inconexa de un relato, yuxtaponiendo unas ideas a otras.
- Sincretismo, sus representaciones son globales y subjetivas, sin análisis.

Hacia los 2 años los niños reconocen la existencia de una cierta dicotomía genérica que se refleja en los juguetes, la vestimenta, adornos, juegos, actividades, etc. y se auto clasifican en una de las dos categorías: niño-niña. En los niños de 2 a 3 años que, gracias a las actividades anteriores, han podido adquirir el conocimiento de las calidades de los objetos, primero por semejanza, luego por diferencia, se manifiesta la atracción por la fabricación de objetos, entre otros instrumentos.

### **2.1.2.2. Desarrollo del lenguaje**

Paulatina y progresivamente, los niños pasan de las emisiones fonemáticas aisladas y sus gestos a la palabra hacia el inicio del segundo año de vida. A los 2 años usan sustantivos, verbos, adjetivos y pronombres, realizan sus primeras combinaciones sustantivo-verbo y sustantivo-adjetivo. Hay un uso frecuente del “no” y su vocabulario va de doce a algunos centenares de palabras. A partir de los 3 años su lenguaje es comprensible para las personas que no conviven con el diariamente, usa oraciones, empieza a diferenciar tiempos y modos verbales. Es la edad de las preguntas, usa artículos y pronombres e inicia una diferenciación entre singular y plural, además de verbalizar experiencias (Gallego, 1998).

Se puede decir que el vocabulario del niño se desarrolla en una doble interacción: de lo general y de lo concreto a lo abstracto, (Dutilleul y Gilabert, 1992) pero no en el mismo momento. Esto es, que el niño al empezar a hablar, es incapaz de hacer un análisis, por ello las categorías lexicales son muy amplias. A medida que mejoran sus posibilidades en el terreno conceptual y perceptivo, restringe esas categorías y consigue llegar así a la abstracción.

### **2.1.2.3. Desarrollo motor**

Esta etapa de los 24 a los 36 meses es denominada por Evans (1992) la del niño experimentador, tal pareciera que todas las acciones de él van encaminadas a este fin. A los 3 años de edad, se establece la lateralización, ésta se da entre los 3 y los 6 años y medio, a esta edad es cuando se sabe si realmente el menor será diestro o zurdo, igualmente durante este período (3-6 años) se incrementa la capacidad para controlar por separado cada segmento motor, es decir mover una extremidad sin mover la otra. Hay un aumento también en la



coordinación, como el subir las escaleras alternando las piernas, hay un ajuste del tono muscular, ejerciendo diferente presión para empujar diferentes objetos (Gallego, 1998).

A los tres años los niños saltan sobre un pie, y desde cierta altura salta con los dos pies juntos, pueden hacer torres de nueve cubos aproximadamente, encajan adecuadamente las piezas de un tablero, pueden dibuja un círculo en una hoja de periódico, vierte líquidos en platos o vasos, abrocha y desabrocha botones y puede montar en triciclo. De acuerdo a Perinat (1989) a esta edad los menores estrenan la modalidad de la carrera y poco a poco la van dominando.

A los 4 años corta con tijeras líneas dibujadas, así mismo dibuja trazos en forma diagonal, puede hacer el dibujo de una persona y escribir letras rudimentarias.

#### **2.1.2.4. Desarrollo socio-emocional**

Alrededor de los 2 años el niño ya manifiesta simpatía o antipatía hacia personas específicas y comienza a interesarse por sus propios objetivos, en esta etapa se logra el control de esfínteres. Hay un conocimiento de la identidad sexual y de género para definir con claridad las preferencias. Las interacciones con iguales comienzan a diferenciarse de las interacciones con un extraño a lo largo del segundo año de vida. Durante esta etapa, juegan y exploran alejados de su cuidador, pero si perciben peligro, acuden a ellos para buscar refugio y protección (Perinat, 1998). Durante el segundo año de vida, el menor empieza a establecer contacto con otros niños y cada vez su conducta se va haciendo más social, estas relaciones sociales aumentan; sin embargo, están limitadas a dos personas únicamente y hay pocas relaciones en grupo. A partir de este segundo año se empiezan a diferenciar los estados emotivos de los demás y entre los 3 y 4 años logra hacer inferencias acerca de otras personas (Delval, 1994).

A los 3 años hay una crisis negativista y de reafirmación extrema de su "Yo" e independencia. Los comportamientos encontrados entre los 3 y 4 años (Gallego, 1998) indican

que el trato con sus iguales no es el mismo del que realizan con los adultos. Sin embargo, continúa su preferencia por los niños, los grupos son pequeños y los juegos se realizan entre dos y tres menores (Delval, 1994).

### **2.1.3. Desarrollo del niño de 4 a 6 años**

El niño de 4 a 6 años inicia su etapa preescolar y con ésta se enfrenta a nuevos retos, habilidades, actitudes y valores, que se exploran a detalle en los siguientes apartados.

#### **2.1.3.1. Desarrollo cognoscitivo**

Durante este período el niño se encuentra aún en la etapa preoperacional (Piaget, 1969). Y continúan desarrollándose las mismas características ya mencionadas en el apartado de desarrollo de 2 a 4 años: egocentrismo, centración, irreversibilidad, yuxtaposición, sincretismo. Incluyendo además de que alrededor de los 5 años, los niños mantienen una identidad genérica, y también descubren que no pueden contar si cuentan dos veces el mismo elemento o si aplica el mismo número a dos elementos. (Gallego, 1998).

Desde los 2 y hasta los 7 años, la abstracción empírica empieza a desarrollarse. Los tanteos anteriores han sido interiorizados en el pensamiento. El menor debe descubrir los medios necesarios para alcanzar una meta conocida. En ese momento es cuando aflora la imitación diferida (por falta del modelo), los juegos de ficción y la imagen gráfica intermedia entre el juego y la imagen mental. Esta imagen mental es una imitación interiorizada primero como reproductora, luego como anticipadora.

### **2.1.3.2. Desarrollo del lenguaje**

A los 4 años de edad, (Gallego, 1998) es un período enriquecedor de lenguaje, el niño ha adquirido todas las estructuras gramaticales y a partir de aquí los progresos son muy rápidos debido a su incorporación a la escuela y que el contacto con personas de su edad le proporcionan nuevas experiencias que generaran estos progresos en el área lingüística. Mejora su construcción gramatical, conjugación verbal y articulación fonemática, usa nexos, juega con las palabras, realiza monólogos individuales y colectivos.

A los 5 años hay una importante evolución neuromotriz (Gallego, 1998), comprende comparaciones, contrarios, semejanzas y diferencias, nociones espaciales. Desaparece la articulación infantil, hay una construcción gramatical correcta y un uso social del lenguaje. Delval (1994) menciona que a esta edad ya están adquiridas las reglas fundamentales del lenguaje y el habla del niño se parece mucho al habla del adulto. Sin embargo, no ha conseguido un desarrollo completo.

### **2.1.3.3. Desarrollo motor**

Durante esta etapa continúa el establecimiento de la preferencia lateral, la representación del cuerpo, el aumento en la independencia motriz y el ajuste del tono muscular. El niño de 5 años ensarta cuentas hábilmente, puede copiar letras, dibujos y números, corre con armonía. Le falta equilibrio estático y dinámico, así como coordinación entre varias extremidades (Gallego, 1998). A esta edad, las diferencias entre andar y correr son ya claras, el repertorio de fuerzas que intervienen en la carrera es grande y a esta edad lo han conseguido.

Referente a la percepción, el menor de 4 años ya utiliza patrones referenciales, capta las propiedades de los objetos identificando forma, tamaño y color.

#### **2.1.3.4. Desarrollo socio-emocional**

Según Gallego (1998), el niño de 4 años tiene mínimos contactos sociales y a la edad de 5 aprende a acomodarse con su grupo, coopera y participa en el mismo. De los 4 a los 7 años entra en un estadio egocéntrico o presocial tras la toma de conciencia del “Yo”, posteriormente viene el descubrimiento del otro. El menor se retrae como una primera forma de establecer contacto con sus semejantes y así va pasando de una actitud solitaria y antagonista a un acercamiento más estrecho que le permite más adelante trabajar junto con sus compañeros. Conforme los niños van creciendo van aumentando su participación en actividades colaborativas y va disminuyendo el juego solitario y paralelo o sin interacción, este tipo de juego de cooperación requiere de mayores destrezas cognitivas que otros tipos de juegos.

#### **2.1.4. Desarrollo del niño de 6 a 10 años**

Debido a que muchas de las características de la edad de 6 a 8 años se repiten o se ven terminadas hasta la edad de 10 u 11 años, se realizó un solo apartado que abarque de los 6 a los 10 años.

##### **2.1.4.1 Desarrollo cognoscitivo**

A la edad de 7 años inicia el periodo que Piaget (1969) llamó de Operaciones concretas y se dan varios procesos importantes como la conservación, clasificación jerárquica, seriación, operaciones especiales, etc; desde los 7 y hasta los 11 años. Todos estos procesos se describen a continuación (Berk, L. 1999).

La Conservación, que se refiere al peso, tamaño, o forma que conservan los líquidos, la masa, etc. independientemente del lugar donde se encuentran; es decir, la capacidad de comprender que existe la misma cantidad de agua en un vaso, que si el agua es vertida a un cilindro menos angosto.

La Clasificación jerárquica, que se refiere a agrupar por clases o grupos un conjunto de elementos que comparten una característica en común.

Seriación, como la capacidad de ordenar reactivos en una dimensión cuantitativa, como la longitud y el peso.

Operaciones especiales, que tiene que ver con las distancias, direcciones, y relaciones espaciales entre los objetos.

En general el niño entre 7 y 11 años, piensa en una forma más organizada y lógica sobre la información concreta y tangible. Muestra una mejora en la comprensión de los conceptos espaciales y presentan un dominio secuencial más que completo del razonamiento lógico en diferentes áreas de contenido.

#### **2.1.4.2. Desarrollo del lenguaje**

A los 6 años, los niños tienen un vocabulario de alrededor de 10,000 palabras. Para conseguir esto, los niños debieron aprender alrededor de 5 palabras nuevas cada día (Anglin, 1993 citado en Berk, 1999). De los 6 años en adelante, los niños tienen una progresiva consolidación de la noción corporal, espacial y temporal (Gallego, 1998) donde hay una construcción de estructuras sintácticas más complejas y hay mejoramiento en algunos aspectos ya adquiridos previamente como en el uso de las preposiciones, conjunciones, adverbios y, conjugación verbal, todo esto debido a la incorporación del niño a la enseñanza primaria. Entre los 5 y 9 años, aparecen estrategias de conversación más avanzadas, como la transformación

gradual identificada por Banska y Bedrosian, (1985 citados en Berk, 1999), en la que el cambio de un tema se inicia gradualmente en vez de repentinamente como en etapas anteriores.

#### **2.1.4.3. Desarrollo motor**

A partir de los 6 años, los niños son capaces de hacer prácticamente todo. Entre los 8 y los 10 años hay un receso de los impulsos motores, sin embargo, no se puede hablar de un estancamiento en la habilidad motora (Perinat, 1989). Más bien, a partir de esta edad, crecen a un ritmo más lento y constante que en los primeros años de vida, hasta llegar a la adolescencia, donde se da nuevamente un crecimiento brusco seguido de una disminución a medida que se acercan a la adultez.

#### **2.1.4.4. Desarrollo socio-emocional**

A partir de los 7 y hasta los 13 años la exploración de los factores socializadores es importante, aumenta el deseo de comunicarse con los demás que contribuye a una adaptación a la sociedad (Gallego, 1998). A partir de los seis-siete años empiezan los juegos de reglas y a través de ellos, el niño se descubre socialmente. Aquí los grupos se forman en función de semejanzas en algún tipo de conducta o alguna característica (Delval, 1994). A esta edad también las emociones se relacionan con las normas sociales de lo que es correcto e incorrecto, surge la conciencia de que las personas pueden experimentar más de una emoción al mismo tiempo y la empatía aumenta a medida que mejora la comprensión emocional (Berk, 1999).

El desarrollo del niño se ha indagado en la presente investigación desde la perspectiva de las diferentes teorías de adquisición del conocimiento, lo que sirvió de guía para esta investigación, permitiendo entender la evolución de su desarrollo desde diferentes enfoques y modelos de enseñanza. En la actualidad existe una gran diversidad de enfoques y perspectivas como la cognitivo-evolutiva, de procesamiento de la información y aproximación histórico-cultural que han generado grandes teorías sobre el desarrollo del ser humano, las cuales se exponen a continuación para comprender más sobre su desarrollo y entender por qué y cómo se desarrollan algunas competencias en los menores desde diferentes enfoques.

## **2.2. Enfoques de enseñanza**

Dada la importancia de conocer como el aprendizaje es adquirido por parte del niño, en este capítulo se presentan los fundamentos de las diferentes teorías para tratar de explicar como son adquiridas algunas competencias.

### **2.2.1. Las diferentes teorías de enseñanza en la educación**

El conductismo dentro de esta investigación tiene una especial relevancia al haber influido en las teorías del aprendizaje con sus conceptos como el reforzamiento positivo o negativo, ayudando a extinguir o generalizar ciertas conductas, estos conceptos han sido utilizados dentro de la enseñanza, así como también el aprendizaje por ensayo y error y el aprendizaje por observación dentro de esta corriente influyeron dentro de la educación. Como una respuesta al conductismo surge la teoría del aprendizaje social, la cual tiene un gran peso dentro de este estudio pues marca la importancia del contexto social en que se desenvuelve el niño y como influye éste en su aprendizaje. Por su parte el cognoscitivismo y el constructivismo,

son detallados con mayor profundidad al ser los enfoques en los cuales está basado el Currículum de High Scope y que ayudan a explicar el porqué y el cómo se desarrollan ciertas capacidades en los niños.

### **2.2.1.1. Teoría Conductista**

La Psicología conductista está basada en la corriente filosófica del empirismo y surge en los Estados Unidos de América como respuesta al subjetivismo y el abuso del método de la introspección por parte del estructuralismo y el funcionalismo. J.B. Watson (1920 en Morris, 1987) iniciador del conductismo, propone una Psicología objetiva a través de una conducta observable controlada por el ambiente, y ve el aprendizaje como respuesta a los cambios efectuados en esta conducta observable; es decir, un análisis funcional de la conducta determinado por la relación entre los estímulos presentes y pasados y el comportamiento. La escuela conductista desencadenó así diferentes tendencias encabezadas por autores como Tolman, Hull, Osgood, Skinner, Staats, Bijou, Baer y Bandura (citados en Chávez, 1996) y aunque todos tienen variaciones en cuanto a conceptos y principios metodológicos, todos coinciden en la idea de que la conducta es el resultado de las contingencias ambientales; es decir, que todo el comportamiento se aprende y si éste es aprendido entonces también es posible hacer cambios en él.

Las obras más relevantes del conductismo son las de Pavlov (1927 en Hernández, 1991), Watson (1920 en Morris, 1987), Skinner y Bandura (1977 en Morris, 1987). Pavlov (1927) quien estudió el condicionamiento clásico realizando experimentos con perros, consiguiendo que se formara una asociación entre el sonido de una campana y la salivación estableciéndose un condicionamiento ante el sonido. John B. Watson (1920) basado en los trabajos de condicionamiento clásico de Pavlov (1927 en Hernández, 1991) comenzó a desarrollar una teoría del condicionamiento clásico publicando un trabajo de gran influencia, el cual proponía



que muchas actividades humanas podían explicarse como hábitos aprendidos y que las actividades humanas más complejas son producto del condicionamiento respondiente, es decir, que dicha conducta está constituida por reflejos condicionados.

Otros autores siguieron investigando los procesos de aprendizaje y vieron que existían otros tipos de condicionamiento. El condicionamiento clásico por el que se interesaba Watson (1920 en Morris, 1987) consistía en asociar la respuesta que el organismo daba de forma innata con un estímulo para el cual originariamente esa respuesta no era la adecuada. En cambio en el condicionamiento operante o instrumental estudiado por B. F. Skinner (1953 en Henson y Eller, 2000) la respuesta que está conectada con el nuevo estímulo no es un reflejo. Este tipo de condicionamiento consiste en reforzar o premiar alguna conducta que el sujeto produce espontáneamente y no reforzar otras conductas.

Skinner (1953) aportó el modelo de condicionamiento operante que permite el control, la predicción y la modificación de la conducta a través del control de estímulos con la teoría de que la asociación entre la respuesta y el reforzador es temporal, se puede debilitar e incluso desaparecer si no se mantiene el reforzador durante un intervalo de tiempo. La conducta a la que siguen consecuencias placenteras se fortalece, se repite y por lo tanto se aprende; la conducta a la cual siguen consecuencias desagradables tiende a no repetirse y por ende no se aprende. Al proceso donde la respuesta se inhibe se le llama extinción, mientras que al desplazamiento de la asociación respuesta-reforzador a otras situaciones que comparten ciertas características similares se le llama generalización (Morris, 1987).

Se enfatiza este concepto del condicionamiento operante debido a que ha sido utilizado en la Psicología del desarrollo para entender cómo se da la adquisición, el establecimiento, mantenimiento y modificación de algunas conductas en el desarrollo infantil, así mismo este concepto se ha usado durante años por padres y maestros para enseñar a disciplinar a los niños con premios (reforzadores positivos) y castigos (reforzadores negativos).

Pero por muy complejas que puedan ser las conductas que pueden obtenerse mediante el condicionamiento operante, el aprendizaje es prácticamente imposible si cada conducta necesitara irse modelando gradualmente y por ello se sugirió que los individuos adquieren también muchas de sus conductas mediante la observación y la imitación, y fue así como A. Bandura (1977 en Morris, 1987) propuso una teoría llamada del aprendizaje social, la cual se aleja del condicionamiento por ser demasiado lineal y mecanicista según este autor, apoyando que la explicación del comportamiento debe ser ubicada en términos de interacción permanente y recíproca entre los determinantes cognitivos, comportamentales y ambientales.

Como una respuesta al conductismo y buscando explicaciones al origen del conocimiento surgió así la teoría del aprendizaje social.

### **2.2.2.1. a) Teoría del Aprendizaje Social**

Esta teoría es fundamental dentro de este estudio debido a que examina cómo aprenden los niños, mediante la observación, el modelamiento y la imitación de la conducta de los demás, lo que permite entender más sobre las habilidades observadas en los niños dentro de la investigación y comprender un poco más sobre cómo éstas fueron adquiridas.

Los teóricos del aprendizaje social como Zimmerman y Kleeffield (1977) y Bandura (1986 en Henson y Eller, 2000) afirman que en el ambiente cotidiano del aula prevalecen los reforzadores sociales entre los que se encuentra el reforzador directo, el vicario y el autorreforzamiento. El primero ocurre durante el proceso de modelamiento o aprendizaje observacional, el cual es un proceso por el cual se aprende a imitar la conducta de otro individuo; el segundo reforzador ocurre cuando se observa que se premia o se castiga a otros por acciones particulares y, luego entonces se modifica la conducta propia como si se hubieran recibido en propia persona las consecuencias y, por último en el autorreforzamiento donde los

alumnos se refuerzan así mismos por cumplir las metas, normas o criterios personales que se establecen.

Para Bandura (1986 en Henson y Eller, 2000) existen importantes procesos internos de control y de organización del comportamiento, su teoría enfatiza que el aprendizaje está influido no sólo por la experiencia de las cosas y las personas, sino también por la observación del funcionamiento de esas personas o cosas, él afirma que hay muchas situaciones en las que no es necesario hacer intentos previos o experimentar aprendizaje, basta con observar a un modelo a lo que llamó modelamiento.

La aportación de Bandura para la Psicología del desarrollo Infantil, radica en demostrar la importancia que tiene el aprendizaje observacional en conductas tanto agresivas, asertivas, altruistas, etc; y la influencia que ejerce el aprendizaje por modelación en el proceso de socialización del infante, aprendiendo no únicamente conocimiento específico, sino también actitudes, conducta social, emociones, y muchas otras reacciones, como es el caso de las habilidades sociales observadas en este estudio, que de acuerdo a este autor pudieran ser aprendidas por observación o modelamiento como parte de la convivencia con otros compañeros dentro de cualquier ambiente educativo como puede ser un ambiente de aprendizaje activo en el currículum de High Scope donde se observa la imitación de comportamientos y habilidades día a día.

Esta búsqueda por entender cómo se adquiere el aprendizaje, y cómo se pueden desarrollar ciertas habilidades y actitudes, viene desde antes de la Segunda Guerra Mundial, donde el estudio de la Psicología cognitiva estaba restringido, Watson (1913 en Henson y Eller, 2000) criticaba a los que estudiaban los procesos del pensamiento al afirmar que era imposible estudiar como piensan las personas, en ese entonces el enfoque psicológico era más conductista que cognoscitivo. Sin embargo, la Segunda Guerra Mundial trajo la necesidad de que la gente realizara muchas destrezas con mayor rapidez y eficacia, y fue así como el gobierno de los Estados Unidos recurrió a los psicólogos para resolver ese problema, dándose

a la tarea de estudiar el desempeño humano y desarrollar mejores programas de entrenamiento, a través de pensar en estructuras y procesos mentales, no directamente observables como lo exigía el conductismo y que dio inicio a la teoría cognoscitiva del aprendizaje (Henson y Eller, 2000), la cual se describe a continuación.

### **2. 2.1.2. Teoría Cognitiva del Aprendizaje**

El cognoscitismo es un paradigma o corriente teórica que estudia los procesos de aprendizaje o el proceso en que las personas adquieren el conocimiento de sí mismos, del ambiente, y de su relación con el entorno. Los teóricos cognoscitivistas contemporáneos como Glover y Ronning (1987 en Henson y Eller, 2000), Matlin (1989 en Henson y Eller, 2000), Mayer (1992 en Henson y Eller, 2000) y Reed (1992 en Henson y Eller, 2000) consideran que el aprendizaje es un proceso fundamentalmente cognoscitivo. La era moderna de la cognición y el aprendizaje llegó con la publicación de *Cognitive Psychology* de Ulrich Neisser (1967 en Henson y Eller, 2000) quien fue el primero en investigar la cognición del estudiante y el ambiente de aprendizaje. Como resultado de su trabajo, el pensamiento, la memoria y la solución de problemas se convirtieron en el centro de atención de la teoría cognoscitiva del aprendizaje, la cual busca formas de mejorar la memoria del estudiante, enseñarle habilidades de atención, y comprender las complejidades de la percepción de los alumnos.

Dentro de este enfoque el sujeto es considerado como un procesador de información que construye representaciones internas del mundo y de su propia conducta, en lo que coincide con la teoría de Piaget (1964). Sin embargo, muchos de estos procesos son asociativos con lo cual se aproxima al conductismo. Dentro de esta investigación, la teoría del cognoscitismo tiene una gran relevancia debido a que el Currículum de High Scope tiene sus bases en esta teoría.

Dentro de este enfoque cognoscitivista, surge también una de las teorías más relevantes dentro de la Psicología cognoscitiva del siglo XX: La teoría del desarrollo de Jean Piaget, la cual se describe a detalle en el siguiente apartado.

### **2. 2.1.2. a) Teoría del desarrollo de Jean Piaget**

J. Piaget (1969) una de las figuras más importantes de este enfoque cognoscitivista contribuye de manera muy importante con el desarrollo y la definición del procesamiento de información como herramienta para explicar los mecanismos de cómo los individuos se desarrollan, piensan y aprenden. Piaget con sus ideas sobre el desarrollo humano ha dominado el campo de la cognición infantil durante varias décadas. A través de su método clínico, analizó el desarrollo de sus propios hijos y propuso un amplio modelo en el que describe el origen y la evolución del conocimiento desde el nacimiento hasta la adolescencia. La teoría de Piaget (1964) está basada en la corriente filosófica del racionalismo la cual defiende que durante el proceso de adquisición del conocimiento se impone un cierto orden en los datos que provienen del exterior, siendo el sujeto una parte activa en la construcción del conocimiento, así el desarrollo del saber no se da a través de la simple recepción, sino que constituye un proceso constructivo en donde es necesario la acción del individuo sobre los objetos y la interacción constante de éste con su medio ambiente, de tal forma que el conocimiento según este autor es resultado de un paulatino proceso auto-constructivo ligado a la estructura biológica general y que constituye una prolongación del proceso de adaptación de los seres vivos.

Este modelo se sustenta en el procesamiento e interpretación de los datos sensoriales y en la conversión de tales datos a una forma que luego pueda recordarse. La interpretación de la entrada sensorial incluye la determinación de si va a recordarse o no, su relación con el conocimiento previo y su almacenamiento posterior en una forma en la cual pueda recuperarse.

Así mismo Piaget (1969) desarrolló una teoría muy completa acerca del desarrollo de los individuos e identificó como tres los períodos en que se divide el desarrollo cognoscitivo: período sensoriomotor o preoperatorio, de operaciones concretas y de operaciones formales, cada uno de ellos identificados en un rango de edad, aunque este puede variar de un individuo a otro ya que aunque son universales, el ritmo de cada estadio está determinado por la interacción concreta de cada individuo con su medio ambiente. A lo largo de estas etapas el sujeto va a pasar de poseer únicamente reflejos a convertirse en un adulto dentro de una sociedad.

Piaget (1977) hizo hincapié en el papel activo de los niños en el desarrollo, mencionando que ellos hacen una interpretación activa de las nuevas experiencias y las adaptan a lo que ya saben. Dicho autor creía que los niños desarrollan estrategias denominadas por él como operaciones que utilizan para resolver problemas, a su vez estas operaciones forman estructuras mentales llamadas esquemas, las cuales son recuerdos, pensamientos y conocimientos que los niños adquieren por la experiencia y que el desarrollo tiene lugar por medio de la actividad constructiva del sujeto; es decir, que no es un proceso que depende únicamente de determinantes biológicas, ni ambientales, sino que partiendo de capacidades heredadas, por medio de su actividad el sujeto va seleccionando elementos del medio, los que puede asimilar, incorporar y modificar dando lugar a estructuras más complejas que suponen un progreso sobre las anteriores.

Existen dos conceptos importantes dentro de esta teoría: la asimilación que es la integración de elementos externos dentro de las estructuras mentales del organismo; indicándonos que ningún comportamiento constituye un inicio absoluto y se integra a estructuras ya existentes; y la acomodación que es la modificación de las estructuras mentales o esquemas por los elementos asimilados, donde cambiamos nuestra manera de pensar según lo asimilado; el equilibrio entre asimilación y acomodación constituye el proceso fundamental del desarrollo cognoscitivo (Pozo, 1989).

La teoría de Piaget ha sido una de las más utilizadas por psicólogos, pedagogos, especialistas en desarrollo humano, etc. No obstante, su teoría fue y continúa siendo muy criticada al utilizar como objetos de estudio a sus propios hijos; sin embargo, se ha observado que estas conductas que él identificó si se presentan incluso en niños de otras nacionalidades variando un poco la edad de aparición únicamente. Así mismo, fue criticado también por no tomar en cuenta el contexto social en que se desenvuelve el menor y que definitivamente influye en su desarrollo.

La relevancia de esta teoría dentro de la investigación es que el Currículum de High Scope toma como base la aproximación cognitiva del desarrollo y la perspectiva epistemológica de Piaget como estructura general que postula una educación enfatizada en la solución de problemas y en la toma de decisiones por parte de los niños y de los adultos (Barocio, 1996)

Así mismo dentro de la Psicología cognitiva surge también un modelo que tiene sus raíces en la teoría piagetiana: El modelo del aprendizaje por descubrimiento.

#### ***2. 2.1.2. b) Modelo del Aprendizaje por descubrimiento.***

J.S. Bruner (1956, 1966, 1971, 1978, 1982 en Henson y Eller, 2000) propuso que al ayudar a los alumnos a descubrir el contexto y la información en el marco de un campo de estudio, los maestros pueden ayudarlos a recordar y aplicar lo aprendido. Este autor afirma que lo que aprenden los estudiantes por sí mismos es más significativo que lo aprendido como resultado de lo hecho por otros. Este método asegura que los alumnos que descubren la información no dependen tanto de la motivación que reciben del maestro sino de la motivación intrínseca propia por el aprendizaje.

La teoría del aprendizaje por descubrimiento se divide en dos, el descubrimiento guiado, en el cual el maestro dirige cada paso de la solución de problemas, y el descubrimiento abierto donde los problemas se resuelven sin la supervisión cercana del profesor. Esta teoría influye así

mismo en los constructivistas, quienes apoyan la idea de que el conocimiento se construye, y una forma de hacerlo es a través del descubrimiento.

### **2. 2.1.3. Teoría Constructivista**

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que tiene un enfoque socio-histórico donde el sujeto aprende como un ser social fundamentalmente y el aprendizaje es fruto de lo que hace y experimenta en la estructura social donde vive, esta teoría pretende cambiar el énfasis de la enseñanza centrada en el maestro a la instrucción centrada en el estudiante, de tal forma que el maestro sea ahora un facilitador que ayude a los alumnos a desarrollar nuevos conocimientos a través de la construcción de nuevos significados. Es así como en esta teoría yace la idea de que el individuo construye su conocimiento (Henson y Eller, 2000).

La exploración o experimentación de los entornos físicos, es el método básico del constructivismo. Los impulsores de esta teoría suponen que al experimentar el ambiente, se vincula la información obtenida de esta experiencia con los conocimientos adquiridos antes para formar nuevos entendimientos. Una creencia fundamental de los constructivistas es que todo conocimiento es temporal y fluido, es decir, cada conocimiento que se tiene hoy se basa en las limitaciones actuales de nuestra propia comprensión.

A diferencia de los conductistas, los constructivistas creen que los motivos internos (motivación intrínseca), como el gusto por aprender, son más fuertes que las recompensas externas (motivación extrínseca), y es así que la motivación es vista como la clave del aprendizaje.

El constructivismo tiene una gran influencia del psicólogo ruso L.S. Vygotsky (1981 citado en Pozo, 1989) cuya teoría sostiene que el desarrollo del individuo se produce íntimamente relacionado con la sociedad en la que se desenvuelve, el interés de este autor radicaba en los efectos que las interacciones de los estudiantes con sus compañeros tienen en el aprendizaje.



Este autor creía que al diseñar los planes de estudio, los profesores deben considerar las experiencias previas de los alumnos y utilizó la frase: Zona próxima de desarrollo para recomendar a los maestros ajustar las experiencias de aprendizaje al nivel del conocimiento y las destrezas actuales del aprendiz, e indicar el nivel al que puede elevarse un individuo con ayuda de otros, por lo que el trabajo de Vygotsky (1978 en Wertsch,1988) constituyó también la base del aprendizaje colaborativo y el intercambio social, recomendando asociar a los estudiantes más competentes con otros de menor habilidad para elevar el nivel de competencia de estos últimos. Lamentablemente la muerte prematura de Vygotsky no permitió una mayor difusión de su trabajo, sin embargo, autores como Bruner (1984), Cole (1981), Rogoff (1990) y Wertsch (1985) (citados en Gallego, 1998) han divulgado y aplicado las ideas de este autor.

La relevancia de la teoría Constructivista en el campo del desarrollo humano fue tomar en cuenta el contexto social en que se desenvuelven los niños y que influye en su desarrollo, este contexto social se refiere a las oportunidades de educación, la educación y valores transmitidos por los padres, la influencia de los compañeros de juego y estudio, el ambiente físico que les rodea, el tipo de familia, etc.

Todas estas teorías mencionadas anteriormente (conductista, cognoscitivista, constructivismo) intentan explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tan complejo que hoy en día continúa llevando a nuevas y más profundas comprensiones (Gallego, 1998). Como profesionales de la educación se debe tener un criterio amplio y objetivo sobre estas teorías y tener siempre presente que el proceso de aprendizaje puede variar dependiendo del profesor, del alumno, de los tipos de evaluación, del diseño de los programas educativos, del uso de recursos y métodos de enseñanza.

A continuación se aborda el modelo constructivista como base del currículum de High Scope, modelo de enseñanza que vivieron y experimentaron los niños sujetos de este estudio.

### **2.3. La Teoría Constructivista como base del Currículum de High Scope**

El constructivismo tiene como planteamiento epistemológico el concepto de la constructividad como ya se analizó en el apartado anterior, este enfoque promueve que nada viene de nada y que todo conocimiento posee un conocimiento previo que da lugar a un conocimiento nuevo. Según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano realizado mediante los esquemas que posee la persona, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Dentro de este concepto, la enseñanza está apoyada en el aprendiz, su método básico es la educación la cual está cimentada en la experiencia y se apoya en un aprendizaje basado en la búsqueda de solución de problemas con un fuerte apoyo a la creatividad.

El currículum de High Scope es un programa, como ya se ha revisado anteriormente, cuyas características son el producto de un proceso de desarrollo en el que la aproximación educativa se acerca al tema principal de Piaget (1978): el constructivismo, además de contar con esta parte del contexto social que retoma Vigotsky (1978 en Wertsch, 1988) donde al niño se le enseña a solucionar problemas con el apoyo del adulto.

El tipo de ambiente del constructivismo es aquel que promueve el aprendizaje colaborativo apoyado en el lenguaje, que involucra situaciones reales, de diálogo entre los alumnos, el trabajo en equipo, apoyándose en una gran variedad de recursos y herramientas hacia el cumplimiento de las metas, actividades apoyadas en problemas motivando al trabajo grupal para llegar al logro de objetivos comunes y del aprendizaje. Basado en esto, el programa educativo de High Scope (Hohmann y Weikart, 2000) cuenta con un ambiente físico que apoya el aprendizaje a través de diferentes áreas que apoyan la iniciativa del niño y organizando actividades donde se apoya tanto el trabajo individual como el trabajo en equipo.

En el constructivismo el alumno es responsable de su propio conocimiento, es curioso, tiene iniciativa y persistencia, organiza su trabajo, busca el aprendizaje de nueva información y nuevas formas de aprender. El maestro se transforma en un facilitador del aprendizaje, quien utiliza un plan y una organización, es un guía, un consejero que da instrucciones de las actividades a realizar con una mente abierta a aprender al mismo tiempo que sus alumnos, a apoyar el conocimiento que ellos construyen a través de recomendaciones, sugerencias, poniendo retos hacia su creatividad y animándolos a desarrollar un pensamiento independiente.

El facilitador en el CHS (Hohmann y Weikart, 2000) debe ser capaz de asesorar individualmente a sus estudiantes tomando en cuenta sus posibilidades, fortalezas, necesidades y sentimientos, sus intervenciones deberán dirigirse fundamentalmente a crear situaciones pedagógicas de tal naturaleza que los alumnos puedan producir ideas creativas y puedan explorarlas hasta donde sean capaces.

Dentro de la corriente constructivista la evaluación debe ser cualitativa y de manera permanente que considere los productos con relación a los procesos y busque la transferencia del conocimiento a nuevas situaciones. El currículum de HS cuenta así con una evaluación de los niños de corte cualitativo, apoyada en las observaciones de éstos (COR, 2003).

En el constructivismo también, el medio ambiente sigue siendo un factor importante, pero se toman en cuenta también los procesos de desarrollo del sujeto, como la maduración, el contacto con el medio ambiente físico, la influencia de los demás y el equilibrio, concepto utilizado por J. Piaget (1964) y ya explicado anteriormente en la teoría de desarrollo de este autor. El organismo busca de forma natural este equilibrio cuando surge un conflicto entre los dos procesos mencionados. Por lo tanto, el desequilibrio es el primer impulso que debe aprenderse. El niño imagina representaciones del mundo que modifica en función de las acciones que puede efectuar. Por tal motivo para Dutilleul y Gilabert (1992), el conocimiento no

es una copia de lo real, sino el resultado de una construcción hecha por el sujeto que actúa mentalmente más que físicamente.

El Currículum de High Scope ha sido desarrollado desde los años setentas con un sustento cognoscitivo y constructivista para crear la estructura de una educación válida en términos de desarrollo, donde el niño sea considerado un individuo activo capaz de construir su propio conocimiento y con las oportunidades de desarrollar diferentes habilidades, como las que se describen a continuación y que son parte de las ventajas de todo modelo constructivista.

#### **2.4. Ventajas del modelo constructivista**

El modelo constructivista es un currículum entendido como proceso, donde se busca de manera primordial la solución de problemas, por lo que se considera abierto, flexible y sujeto a evaluación e investigación permanente (Henson y Eller, 2000). Dado que el aprendiz es capaz de interpretar múltiples realidades, por consecuencia, está mejor preparado para enfrentar situaciones de la vida real.

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

Si un aprendiz puede resolver problemas, tiene mayores probabilidades de aplicar sus conocimientos a situaciones nuevas y cambiantes. Al ser un aprendizaje contextualizado a la situación particular de los aprendices, le permite aplicar y transferir el conocimiento a lo real, y a los estudiantes se les capacita para afrontar la vida.

El aprendizaje activo permite al niño hacer uso completo de sus habilidades en el momento de la acción, proporcionándole al mismo tiempo interés, seguridad e independencia. Por lo tanto, las ventajas primordiales de un modelo constructivista son la toma de decisiones y la solución de problemas a diferencia de los sistemas instruccionales que no dan la oportunidad del desarrollo de dichas habilidades (Jaso, 1994).

## **2.5. Currículum de High Scope**

En el presente apartado se analiza a detalle el origen de este currículum, sus antecedentes, sus principios básicos y su implantación dentro del Centro de Apoyo para el desarrollo de la Mujer Profesional, contexto de la presente investigación.

### **2.5.1. Origen del Currículum**

El currículum de High Scope es un programa educativo, innovador, que proporciona un marco de referencia con el cual el maestro puede ayudar y ampliar los intereses y las actividades espontáneas del niño; con un enfoque pedagógico, que promueve que los niños sean protagonistas de sus experiencias de aprendizaje. La aplicación del currículum requiere de un cambio de actitudes, de forma de pensar y actuar, de sus habilidades y de sus valores; es decir, de un proceso de cambio personal que permita construir una nueva forma de actuar y pensar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje (Barocio, 1996).

Dicho currículum se creó originalmente en 1962 teniendo como objetivo atender a niños en riesgo de vecindarios de bajos recursos de Ypsilanti, Michigan, que requerían servicios de educación especial. En ese año, David Weikart, Director de servicios especiales para las

escuelas públicas de Ypsilanti inició un proyecto llamado *Proyecto Preescolar Perry* (Schweinhart, Barnes y Weikart, 1997), cuyo propósito era dar respuesta al continuo fracaso de los estudiantes de secundaria y disminuir el nivel de delincuencia en los vecindarios más pobres de este mismo estado, quienes obtenían resultados muy bajos en las pruebas de inteligencia y de desempeño académico. A través de este proyecto, D. Weikart (Hohmann y Weikart, 2000) investigó las causas de estos sucesos y encontró que las bajas puntuaciones en coeficiente intelectual estaban directamente relacionadas con las limitadas oportunidades que tenían los alumnos para una adecuada preparación escolar, más que su inteligencia innata como se podría suponer. Así mismo, concluyó que el bajo desempeño académico tenía que ver con la asistencia a escuelas primarias de esos vecindarios de bajos recursos.

Fue así como D. Weikart junto con otros tres directores de primaria iniciaron diferentes debates para evaluar los métodos de enseñanza y las limitantes de la escuela primaria con el único propósito de contrarrestar el fracaso en las escuelas. Durante este proceso se consideró la posibilidad de dar intervención temprana a niños de 3 y 4 años de edad fuera de los escenarios de la escuela pública para evitar la reforma escolar a nivel distrito con el fin de prepararlos para tener éxito en la escuela. Weikart obtiene un permiso para poder operar este primer programa de educación preescolar en Michigan uniendo a cuatro maestros más al proyecto, siendo su primer curso en 1962-1963. A partir de este proyecto se enfrentan a la necesidad de seleccionar e implantar un currículum acorde a las necesidades particulares de estos niños y se piensa en un Currículum con Orientación Cognoscitiva (identificado por sus siglas C.O.C.), el cual es rechazado por la creencia de que los pequeños de 3 y 4 años carecen de madurez mental y emocional para desenvolverse en un modelo de este tipo.

D. Weikart (Hohmann y Weikart, 2000) inicia un nuevo proyecto de investigación para comparar el progreso de los niños en el escenario del programa preescolar con el progreso de menores sin experiencias de dichos programas y para convencerlos de la conveniencia de utilizar el C.O.C. Para la realización de este estudio se asignó aleatoriamente a niños de los

vecindarios elegidos, a un grupo se le inscribió al programa y otra parte fue el grupo control, cuyos participantes permanecían en casa para poder medir el grado en que la experiencia preescolar los ayudaba o los obstaculizaba. Paralelamente se fue elaborando el currículum preescolar basándose en tres criterios: fundamentarse en una teoría coherente acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, que la teoría y práctica del currículum apoye la capacidad de cada menor para desarrollar talentos y habilidades individuales por medio de oportunidades para el aprendizaje activo y que todos los involucrados trabajen unidos para la elaboración y el éxito de un programa válido en términos de desarrollo.

Fue así como Weikart (Hohmann y Weikart, 2000) acompañado de maestros, administradores y psicólogos empezó a trabajar en la elaboración del currículum enfocándose primeramente en la teoría de Jean Piaget (1964), quien toda su investigación sobre desarrollo infantil apoya la orientación cognoscitiva que se pretendía dar al programa y la cual fue revisada al inicio de este capítulo. Al mismo tiempo que se trabajaba con los niños se formaba la estructura básica del modelo de High Scope como un proceso de planea-actúa-revisa como su parte central. Los maestros del programa daban tiempo para que los alumnos planearan sus actividades, las llevaran a cabo y posteriormente pensarán o recordarán acerca de lo vivido o experimentado durante estas actividades. La descripción de este currículum en esta etapa se encuentra en el libro de Weikart, Rogers, Adcock y McClelland (1971, citado en Barocio, 1996). Otra parte fundamental de este currículum era la participación de los padres de familia de los niños sujetos de estudio, los cuales eran involucrados al modelo a través de visitas a hogares donde los profesores ofrecían información a los padres acerca del aprendizaje y desarrollo del niño y ellos enteraban a los maestros acerca de los intereses y necesidades de sus hijos. En general, se buscaba que los maestros crearan un programa que permitiera desarrollar habilidades intelectuales en los niños que la escuela demanda, no siguiendo una enseñanza directa, sino más bien una enseñanza constructivista, fundamentada en la teoría de desarrollo de J. Piaget.

Después de 4 años de trabajar con estos niños, Weikart en 1967 realiza el proyecto de investigación de Demostración del Currículum de Preescolar, conocido posteriormente como *Proyecto de Comparación del Currículum de High Scope* (Weikart, Epstein, Schweinhart y Bond, 1978; Schweinhart, Weikart y Lerner, 1986), este estudio pretendió comparar 3 diferentes modelos educativos: el Currículum High Scope, el Currículum con Instrucción Directa y el Currículum como modelo de Guardería. Después de 3 años de investigación, en 1970, se obtuvo como resultado que los niños en los tres programas obtuvieron un desempeño muy favorable en las pruebas de CI y posteriormente a la edad de 10 años como seguimiento a los niños, dentro de este mismo estudio, se encontraron diferencias en la conducta social de los niños que favorecieron al modelo de HS.

En 1970 también, Weikart creó la Fundación de Investigaciones Educativas High Scope en Ypsilanti, Michigan, extendiendo la aplicación del currículum a otras poblaciones, no únicamente en las de bajos recursos y enfocándose en el currículum concebido e iniciado con el Proyecto Preescolar Perry, trabajando en la expansión del mismo durante la década de los setentas, ochentas y noventas.

El Currículum High Scope, antes llamado Currículum con Orientación Cognoscitiva (C.O.C.) fue propuesto en México por la Fundación creada por Weikart y se desarrolló primeramente en el Jardín de Niños oficial "Anton S. Makarenko" en la Ciudad de México como un convenio de colaboración entre la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (U.N.A.M.) la cual aportó el proyecto y la asesoría y, la Dirección General de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.), proporcionó la infraestructura para realizarlo.

El objetivo principal del proyecto fue "adaptar, aplicar y evaluar" (Barocio, 1996, p. 9) el Currículum con Orientación Cognoscitiva en un Jardín de Niños de México durante 5 años de trabajo (1983-1988). Dicho modelo fue encabezado en México por Roberto Barocio, quien en los años noventa inició la difusión del currículum a través de diplomados sobre dicho programa



educativo con el fin de que fuera considerado por diferentes instituciones como una alternativa para la educación preescolar.

En 1995, Weikart, presidente de la Fundación de Investigaciones Educativas High Scope invitó a Roberto Barocio a establecer el Instituto High Scope de México para que el modelo fuera consolidado en este país y se iniciara investigación al respecto, un reto que requería la interacción entre investigadores estadounidenses y mexicanos y fue así como a través del Instituto High Scope de México, se creó una asociación civil llamada Educación para el Desarrollo Humano, A.C. la cual representó en nuestro país a la Fundación de Investigaciones Educativas High Scope, con sede en Ypsilanti, Michigan, en los Estados Unidos.

Educación Para el Desarrollo Humano A.C. y el Instituto High Scope de México fueron dirigidos por el Mtro. Roberto Barocio Quijano, profesor e investigador de la Facultad de Psicología de la UNAM, y miembro de la Junta de Directores del Registry Internacional de High Scope hasta mayo de 2005, fecha en la cual Educación para el Desarrollo Humano, A.C. concluyó su existencia, al cumplirse el periodo de 10 años que estaba establecido en la escritura correspondiente (Barocio, 2005), y al concluir también el convenio de trabajo que se tenía establecido con la Fundación de Investigaciones Educativas High/Scope.

Según refiere Barocio (2005) el Currículum de High/Scope no deja de existir en México. Un comité de capacitadores trabajará en la formación de la nueva sociedad que representará a High/Scope en México. El Instituto HS de México durante estos 10 años, preparó 4 generaciones de egresados del Currículum de capacitación de facilitadores de High Scope y organizó 9 reuniones anuales del Instituto cuyo objetivo era el intercambio de experiencias en la aplicación del modelo, dar a conocer las nuevas propuestas de trabajo y difundir el programa educativo.

En 1997, dentro de esta meta de darse a conocer en México, y gracias a la visita a una escuela donde se fomentaba el Currículum de High Scope, es como se conoce este modelo y se piensa como una posibilidad para un nuevo proyecto que crecía en el Tecnológico de

Monterrey, Campus Estado de México, un nuevo proyecto convertido en realidad en Septiembre de ese mismo año.

### **2.5.2. Implantación del CHS dentro del Centro de Apoyo para el desarrollo de la Mujer Profesionalista del Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México.**

La misión del Tecnológico de Monterrey resalta el hecho de formar personas integrales y para ello se requiere de profesores capacitados para poder cumplir con esa misión. Los profesores constituyen una parte fundamental del Instituto, teniendo la responsabilidad de ser un ejemplo de valores, actitudes y habilidades para los alumnos. Con base en lo anterior es indispensable que los profesores estén en constante capacitación y actualización; paralelamente a esto el Tecnológico de Monterrey desarrolla un plan de vida y carrera para el profesor y programas de bienestar integral para crear un hábito de vida, fomentando así un desarrollo armonioso como personas y profesionales (Vela, A; 2001).

En 1997 el Dr. César Morales y el Ing. Emilio Alvarado, Rector de la Zona y Director general del Campus respectivamente durante esa época, junto con los directivos del Tecnológico de Monterrey, sensibles a las necesidades de su personal, conscientes de la participación laboral de la mujer dentro del Instituto y preocupados porque la mujeres profesionistas que laboran en esta institución y que se convierten en madres se sigan desarrollando, iniciaron el proyecto del Centro de Apoyo para el desarrollo de la Mujer Profesional, por sus siglas CAMP, un centro de desarrollo infantil a cargo de la Ing. Gracia Kunkel (q.e.p.d.) en donde las madres tuvieran la confianza y seguridad de que sus niños están bien atendidos, se les favoreciera su desarrollo y en donde madre e hijo puedan mantener el contacto necesario para un desarrollo integral, surgiendo el apoyo a un segmento muy

importante de la comunidad interna del Instituto: las profesoras, con el fin de atraer, retener y motivar a personas del más alto nivel profesional, y de esta manera también coadyuvar a cumplir la misión del Tecnológico de Monterrey (Vela, A; 2001).

El CAMP abrió sus puertas en Septiembre de 1997 implementando el Currículum de High Scope, el cual es muy semejante a la misión del Tecnológico de Monterrey, ya que en este programa se promueve el desarrollo integral del niño, a través de un programa innovador válido en términos de desarrollo, el cual a partir del principio del aprendizaje activo, promueve el desarrollo infantil en todos sus aspectos.

El Centro actualmente ofrece servicio a mujeres profesionistas con contrato de planta con la autorización del director de División o Dirección, con un horario de 7:45 a 17:15 hrs; proporcionando a las mamás un espacio donde puedan interactuar diariamente con sus hijos, compartiendo responsabilidades con el centro en el cuidado y desarrollo de sus hijos. Ellas son responsables de proveer de alimentos, bebidas y artículos básicos de sus hijos para su óptima atención. Las mamás pueden y se sugiere deben realizar actividades de aprendizaje en los salones de sus hijos acorde al modelo educativo.

A la fecha (Octubre 2005) se ha apoyado a 85 mamás y 130 niños, contando con una coordinadora académica, una coordinadora administrativa y nueve maestras con formación en educación infantil.

Al ser el modelo de High Scope, un currículum válido en términos de desarrollo, es necesario enfatizar sobre lo que es un currículum y como debe ser entendido dentro de esta investigación.

El término *currículum* ha tenido dos significados fundamentales: curso de estudios y como un conjunto de experiencias vividas en el aula o fuera de ella. Clandinin y Connelly (1992) afirman que los profesores no transmiten en las aulas un currículum, sino que viven un currículum y construyen su currículum como un curso de vida. En la misma línea Pérez G.

(1992, p. 29), define el currículum como *“el relato del conjunto de experiencias vividas por los profesores y alumnos bajo la tutela de la escuela... un proyecto educativo en construcción permanente”*.

Dentro de un currículum a nivel preescolar los contenidos de aprendizaje están dirigidos a programas de orientación cognitiva, la mayoría de ellos enfocados a la re-educación de las funciones del conocimiento. Básicamente la educación preescolar pretende desarrollar en los niños las habilidades mentales básicas que les ayudan posteriormente a realizar las operaciones requeridas en las diferentes áreas. Tal pareciera que la educación infantil es más como preventiva que curativa de acuerdo a Sáinz y Argos (1998).

Los programas cognitivos infantiles son escasos aunque también se ha visto un cambio radical en la cultura mexicana en la atención a la educación cada vez más prematura en los niños y niñas, bajo el convencimiento de que cuanto más sea la atención integral, mayor será el grado y la calidad del desarrollo personal. Los contenidos a nivel preescolar en algunas escuelas están dirigidos únicamente a preparar para la enseñanza básica y en algunas otras instituciones se contemplan áreas como matemáticas, lenguaje, práctica de la música, motricidad, dibujo, pintura, construcción, arte, la enseñanza de un nuevo idioma, etc.

Tradicionalmente la escuela infantil ha sido vista como la guarda y custodia de los niños pequeños y no se le da la importancia necesaria a los contenidos que éstos manejan, existiendo aquí un gran reto de todos los educadores a nivel preescolar de cambiar esta visión y demostrar que la educación infantil necesita de un nuevo marco curricular y la formación y desarrollo profesional de profesores especialistas en educación inicial.

Durante décadas la forma de enseñar se ha reducido a copiar, dictar, memorizar, sin tomar en cuenta la habilidad individual ni la etapa de desarrollo del alumno. Los primeros cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje se dan bajo un enfoque conductista, como se pudo observar en el apartado de la teoría del conductismo, en donde todo está ligado a un estímulo-respuesta, enfatizando que cualquier conducta puede ser repetida o extinguida según el

reforzador que se otorgue, posteriormente los teóricos del aprendizaje cognoscitivo no abandonan del todo estas nociones pero sostienen que los procesos cognoscitivos son importantes en el aprendizaje.

En la actualidad estas concepciones han cambiado y la mayoría de los diseños curriculares se basan en combinaciones de los planteamientos de Piaget, Vygotsky y/o Bruner quienes expusieron sus teorías alrededor de la década de 1970 y que han sido revisadas previamente dentro de este capítulo. Existen varias teorías que rompen con las relaciones verticales entre maestro y alumno, actualmente la neurociencia, las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje son las más compatibles y se considera pueden enriquecer el sistema actual de enseñanza-aprendizaje.

Las diferentes teorías buscan poner al niño como agente de cambio, responsable de su propio aprendizaje, con un pensamiento crítico, capaz de cuestionar y desarrollar al máximo su capacidad y creatividad, reconociendo sus diferentes tipos de inteligencia para poder reconocer sus potenciales, desarrollar estrategias, actividades y retos que estimulen sus habilidades, tomando en cuenta la forma en que las personas aprenden mejor (estilos de aprendizaje) y también retomando el estudio del sistema nervioso del ser humano, el cerebro y las bases biológicas de la conciencia, la percepción, la memoria y el aprendizaje (neurociencia) para que el profesor sea capaz de comunicar los contenidos de las materias con experiencias reales integradas a su contexto.

En esta línea se encuentra el Currículum de High Scope, asumiendo la realidad del ser humano, en este caso, del niño como un ser multidimensional con diferentes tipos de inteligencias y con diferentes estilos de aprendizaje, lo que implica que el currículum escolar y la acción pedagógica deban ser asumidas de diferente manera, siendo necesario, entonces, implementar innovaciones educativas basadas teóricamente y que vayan de acuerdo a nuestra realidad educativa.

Al haber implementado y experimentado el CHS dentro del CAMP, y el tener ya una población significativa de niños que han vivido la experiencia con este modelo después de 8 años de servicio, es como surge la propuesta de realizar una investigación que refleje las habilidades desarrolladas en los niños egresados de este centro como un posible efecto de la aplicación del método durante 3 años como mínimo de estancia en el CAMP, teniendo como base el resultado de varias investigaciones que han demostrado resultados positivos en pro de la aplicación de dicho modelo de enseñanza, y las cuales se describen a continuación.

### **2.5.3. Investigaciones sobre el Currículum de High Scope**

Existen antecedentes importantes dentro de este proyecto de investigación, como son algunas investigaciones realizadas por varios autores y que tienen en común la evaluación del currículum de High Scope desde diferentes perspectivas. A continuación se presentan los estudios más relevantes realizados sobre este currículum.

#### **2.5.3.1. Proyecto Preescolar Perry**

Son dos los estudios que dieron origen al currículum de High Scope, el primero de estos llamado *High Scope Perry Preeschool Project* (Schweinhart, Barnes y Weikart; 1993, Schweinhart y Weikart, 1993) aplicado a un jardín de niños y el cual dio seguimiento a los participantes hasta la edad de 27 años, dicho proyecto fue experimentalmente diseñado para evaluar los efectos del programa. La muestra fue de 123 niños afro americanos, de entre 3 y 4 años que vivían en la pobreza y corrían el riesgo de fracasar en la escuela, aleatoriamente se eligieron a 58 de ellos para participar dentro del programa de aprendizaje activo de alta calidad y a 65 como grupo control permaneciendo sólo en casa. Se fue recopilando información de los

niños durante cada año hasta que cumplieron 11 años y posteriormente a la edad de 14, 15, 19 y 27 años. Los hallazgos encontrados en este estudio de seguimiento fueron los siguientes:

- El grupo que participó en el programa tuvo un nivel de escolaridad significativamente más alto que el del grupo sin programa.
- El grupo con programa tuvo menor índice de delitos que el grupo control.
- Los participantes dentro del programa de aprendizaje activo requirieron de menor asistencia social que aquellos que no participaron en el programa.
- Los sujetos con programa percibían mejores ingresos que el otro grupo.
- El primer grupo, un mayor número de participantes contaban con casa propia a diferencia del grupo control (Schweinhart, Barnes y Weikart; 1993, Schweinhart y Weikart, 1993).

Como conclusión de este estudio, pudo comprobarse que los programas de aprendizaje activo de alta calidad para pequeños de bajos recursos reduce la tasa de criminalidad en un 50%, incrementa significativamente los ingresos en los participantes y por ende su patrimonio, así mismo aumenta su compromiso para contraer matrimonio. Aunque estos resultados se dieron en personas de bajos recursos, su alcance no se limita ya que demuestra que la calidad de la experiencia educativa los afecta de por vida, por consecuencia, los resultados dependen más de la calidad del programa que de las condiciones en que se desarrolla de acuerdo a Schweinhart, Barnes y Weikart (1993) y Schweinhart y Weikart (1993).

### **2.5.3.2. Proyecto de Comparación del Currículum Preescolar de High Scope**

El segundo estudio que dio origen al Currículum de HS fue la siguiente investigación (Schweinhart y Weikart, 1997 citados en Barocio, 2002) realizada de manera longitudinal, igual que el anterior hasta la edad de los 23 años. Inició en 1967 dando seguimiento a 68 jóvenes de

bajos recursos también, a la edad de 3 y 4 años se asignaron a 3 diferentes grupos, uno al Currículum con Entrenamiento en Lenguaje, un modelo de instrucción directa donde se forzaba su atención y se les recompensaba si daban respuestas correctas a los maestros. Otro grupo se asignó al Currículum con Orientación Cognoscitiva, también llamado modelo de High Scope y otro grupo de Currículum con Base en Unidad, un modelo de educación tradicional de jardín de niños, tipo guardería. Los diferentes programas se aplicaron de manera independiente cada uno, impartiendo clases durante 2 horas los 5 días de la semana y llevando acabo visitas familiares de una hora cada dos semanas.

Los resultados de este estudio demostraron que no hubo diferencias significativas entre los 3 modelos cuando los niños eran pequeños, pero con el paso del tiempo, a la edad de 15 años apareció una diferencia significativa en la conducta social, haciéndose más notorio a los 23 años, los grupos de High Scope y el tradicional tipo guardería demostraron habilidades prosociales y una responsabilidad mayor en relación con el grupo de instrucción directa. Los grupos con el programa de High Scope requirieron menos tratamientos por deficiencias de aprendizaje, desarrollaron más trabajo de tipo voluntario, fueron menos arrestados por algún delito, pero ninguno de ellos arrestado por un crimen contra la propiedad, un mayor porcentaje de ellos se casó, así como también tuvieron planes de graduarse. Como conclusión final de este estudio, se obtuvo que los modelos curriculares preescolares bien aplicados, independientemente de su orientación teórica tienen efectos en el desempeño intelectual y académico de los niños (Schweinhart y Weikart, 1997 citados en Barocio, 2002).

Estos dos estudios (Schweinhart, Barnes y Weikart, 1993 y Schweinhart y Weikart, 1997) apoyan la idea de que el Currículum High Scope, simplemente por ser un currículum válido en términos de desarrollo y con un grado de aplicabilidad aceptable es un método que influye positivamente en el desempeño y en la vida de los niños. Ahora lo que se intenta descubrir en la presente investigación es en qué áreas de desarrollo influye y cómo lo hace.



### **2.5.3.3. Investigación sobre el grado de aplicación del currículum High Scope.**

Una investigación más que avala la aplicabilidad del modelo de HS es el estudio realizado con una maestra que había estado aplicando el currículum desde hacía dos años con un grupo de 32 niños de 4 y 4 años y medio de un nivel socio-cultural bajo en un jardín de niños de la Ciudad de México (Barocio, 2002). La investigación se realizó a través de audio grabaciones, registros anecdóticos a partir de la observación y del Perfil de Aplicación del Programa de High Scope a nivel preescolar para determinar el nivel de implementación del currículum de la maestra. Los resultados de esta investigación demostraron que el currículum alienta la formulación por parte de los niños de posibles soluciones para el manejo y uso de materiales, estimula la solución de conflictos sociales y promueve que los niños se apoyen entre ellos para encontrar alternativas de solución a conflictos (Barocio, 2002).

Tomando en cuenta el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía de los niños en la formulación de alternativas para resolver problemas se establecieron 3 pautas de observación y análisis dentro del estudio: ambiente físico, rutina diaria e interacción adulto-niño; en el análisis de estas categorías se concluyó que las diversas características del currículum permiten el desarrollo de la solución de problemas por parte del niño. Hecho que apoya la importancia de la capacitación de docentes. Por otro lado, este estudio refuerza los antecedentes de la investigación respecto a la importancia del tipo de interacciones que se establecen en el aula para promover la solución de conflictos en los niños (Rojas-Drummond y Alatorre Rico, 1994 en Barocio, 2002) presentando evidencia concreta de las interacciones que se generan en un escenario como el descrito en el estudio.

Un estudio más que apoya la importancia del facilitador para el éxito de la aplicación y resultados del Currículum es la siguiente investigación con facilitadores de HS como pieza clave para la promoción del desarrollo de habilidades en los niños.

#### **2. 5.3.4. Proyecto de Capacitación de facilitadores de High Scope**

Se realizó un estudio de instructores (un análisis de los informes de los participantes en 40 proyectos de capacitación durante siete semanas), con una muestra de 793 instructores y 203 encuestas de instructores certificados de High Scope (Epstein, 1993 citado en Hohmann y Weikart, 2000); un estudio de maestros (encuestas de 244 de HS y 122 maestros para comparación); y un estudio del niño (observaciones sistemáticas de 97 niños en salones de HS y 103 niños en salones de clase de comparación). Los resultados de este estudio demuestran mayor iniciativa en niños que asistieron al programa HS, más participación en juegos complejos, mejores relaciones sociales que los niños de comparación, participaban más en la interacción social y la cooperación con sus compañeros y mostraban una mayor habilidad en la solución de problemas sociales.

Los niños de HS tendían a superar las calificaciones en medidas de desarrollo cognoscitivo y motor que los niños de comparación.

Los resultados de esta investigación concluyen que cuando se cuenta con especialistas capacitados en el currículum de High Scope, esto facilita que se habilite a los niños para que tomen la iniciativa y desarrollen capacidades sociales, intelectuales y físicas.

Estos últimos dos estudios descritos anteriormente, confirman la relevancia del rol del facilitador para el desarrollo de habilidades en los niños. Aunque dentro de esta investigación, no se considera el grado de aplicabilidad del método por parte del profesor, es importante tomar en cuenta, la importancia de su papel y que puede ser un factor influyente en el éxito del programa.

### **2.5.3.5. El desarrollo de la solución de problemas de manera independiente en niños preescolares.**

En esta investigación de Rojas-Drummond y Alatorre (1994) citada en Barocio (2002) se reflejaron diferencias entre la capacidad de solucionar problemas de manera independiente entre los niños que asistieron a un programa de High Scope y niños educados bajo el currículum oficial mexicano. Se seleccionaron a 80 niños, 40 de ellos pertenecían a un jardín de niños que aplica el currículum de HS y otro cercano a éste que aplicaba el currículum oficial de la SEP, ambos en la Ciudad de México. Los datos provinieron de la aplicación de pruebas de evaluación dinámica a los niños y la observación de las interacciones de los maestros y los niños en diferentes momentos durante la rutina diaria y a lo largo del curso escolar.

Los resultados mostraron de manera general una ejecución más efectiva y más independiente para los niños del modelo HS en comparación con los del currículum oficial. Dicha independencia indica a su vez más desarrollo de capacidades de autorregulación, los niños del modelo HS resolvían los problemas presentados de manera más competente e independiente que el grupo de comparación. Así mismo se reflejó que las maestras capacitadas en HS manejan estilos de interacción más cognoscitivamente orientados; es decir, fomentaban más la independencia en los niños, daban un mejor andamiaje y se enfocaban tanto en los procesos como en los productos del aprendizaje. La causa de estas diferencias significativas se atribuye al fomento de tal capacidad proporcionada por el currículum.

Con base en los resultados de esta investigación (Rojas-Drummond y Alatorre, 1994) y de las mencionadas anteriormente (Epstein, 1993 citado en Hohmann y Weikart, 2000) y Barocio (2002) se presume la posibilidad de que la capacidad de solucionar problemas por parte de los niños sea una habilidad promovida por el currículum de High Scope, como lo han demostrado estos estudios y que a través de esta investigación se intenta demostrar.

### **2.5.3.6. Seguimiento de los egresados**

Este estudio se realizó en 1983-1991 por Barocio, García, Rojas-Drummond y Alatorre en seis escuelas primarias cercanas al Jardín de niños Antón S. Makarenko donde originalmente se desarrolló el proyecto, el diseño de evaluación utilizado fue el de Bloques al Azar. Se formaron bloques de acuerdo a la edad de los niños que correspondían a los tres grados del jardín de niños y se aplicó el currículum con orientación cognoscitiva (CHS). Así se formaron tres grupos experimentales y tres grupos control en cada uno de los grados. En el ciclo escolar 1990-1991 se aplicaron instrumentos para evaluar directamente el logro académico, los procesos de clasificación, seriación, número y conservación de la masa, el peso y el volumen, también se aplicó un procedimiento para evaluar el potencial de aprendizaje en tareas matemáticas, un cuestionario para actualizar el nivel socio-económico de las familias de estos niños y dos cuestionarios para evaluar el auto-concepto.

Los resultados obtenidos en esta investigación es una gran cantidad de datos de 217 niños evaluados durante los 5 primeros años de educación primaria. Los datos de rendimiento académico y reprobación indican que los niños que han participado en el programa de orientación cognoscitiva obtienen calificaciones más altas y porcentajes de reprobación casi inexistentes comparados con los grupos controles, así mismo se observó que los niños experimentales presentan niveles más altos de trabajo en equipo, capacidad de liderazgo y orgullo en el trabajo propio. Los niños que participaron en el programa adquieren también niveles más complejos de pensamiento representacional y niveles más avanzados en el desarrollo de nociones operatorias, concluyendo que el programa cognoscitivo es una alternativa viable para mejorar la calidad de la educación que se ofrece en el nivel preescolar en nuestro país (Barocio et al. 1991).

### **2.5.3.7. Desarrollo de la autorregulación**

Para esta investigación (Barocio, et al. 1991) participaron 80 niños de ambos sexos de tercer grado de preescolar de dos escuelas oficiales de la SEP, la mitad de ellos de un jardín de niños que aplica el Currículum con Orientación Cognoscitiva y la otra mitad de un jardín de niños que aplica el Currículum oficial de la SEP, ambas escuelas equivalentes en nivel socioeconómico de medio a bajo. La evaluación consistió en dar al niño problemas en dos fases, una primera que presentaba los problemas sin ayuda en donde se estima el nivel real de desempeño y una segunda donde se presentaban problemas y cuando el niño no solucionaba uno adecuadamente, el facilitador le ayudaba gradualmente hasta que el niño llegara a la solución por si mismo.

En general, los resultados que arrojó esta investigación sugieren un mejor desarrollo en las capacidades de solución de problemas tanto generales como aritméticos en los niños del Currículum con Orientación Cognoscitiva. Los datos muestran también que estos niños poseen habilidades autorregulatorias más desarrolladas para enfrentar estos tipos de problemas; así las conclusiones presentadas en esta investigación sugieren que el programa cognoscitivo promueve capacidades de solución de problemas en dominios específicos.

Todas las investigaciones revisadas en los apartados anteriores coinciden en señalar que el Currículum High Scope, llamado en un principio Currículum con Orientación Cognoscitiva (C.O.C.) tiene efectos positivos en los niños como un rendimiento escolar más alto y menores índices de reprobación, desarrollo intelectual favorecido que se manifiesta en niveles más complejos de pensamiento, niveles más avanzados de nociones operatorias, mayor capacidad de solución de problemas lógicos y matemáticos y mayor internalización de capacidades autorregulatorias, así mismo avances en ciertos índices de desarrollo emocional como

capacidad de trabajo en equipo, de liderazgo y orgullo en el trabajo, iniciativa, capacidades sociales, intelectuales y físicas.

Al identificar estas habilidades desarrolladas en los niños y que de acuerdo a las investigaciones son resultado de la aplicación del CHS, se han retomado algunas de éstas e incluido otras más para el presente estudio, para evaluar si en el contexto del CAMP, estas habilidades (autonomía, autorregulación, iniciativa, interés por descubrir e investigar, liderazgo, solución de problemas, trabajo en equipo) son resultado también del CH y si continúan presentándose aún cuando los niños (as) asisten a otras diferentes escuelas con un programa educativo tradicional.

#### **2.5.4. Principios del Currículum High Scope**

El currículum de High Scope fue elaborado bajo 3 criterios básicos para hacer de éste un programa educativo preescolar efectivo, estos criterios al mismo tiempo son algunos de los propósitos que busca el modelo (Hohmann y Weikart, 2000, p.14):

El proceso de elaboración del currículum debe ser guiado por una teoría coherente acerca de la enseñanza y el aprendizaje. La teoría y la práctica del programa educativo debe apoyar la capacidad de cada niño para desarrollar los talentos y habilidades individuales por medio de oportunidades continuas, para el aprendizaje activo y que los maestros, investigadores y administradores deben trabajar como socios, en todos los aspectos de la elaboración del modelo, para que la teoría y la práctica reciban igual consideración.

Bajo estos criterios de desarrollo, este currículum establece diferentes principios que guían a los docentes en su trabajo diario con los niños: Aprendizaje activo, Interacción adulto-niño, Ambiente para el aprendizaje, Rutina diaria y Evaluación (Hohmann y Weikart, 2000), los cuales se describen a continuación:

*Aprendizaje activo:* El aprendizaje activo se define como el aprendizaje en donde los niños construyen nuevos conocimientos a través de la experiencia directa e inmediata con objetos,

eventos e ideas y a partir de la interacción con otros. Dado que el aprendizaje activo se plantea como una experiencia “personal”, la actividad es auto iniciada y por lo tanto emerge de las necesidades e intereses de los propios niños. En este sentido, el aprendizaje llega a ser una motivación intrínseca que promueve la invención, la creatividad y genera oportunidades para entender y solucionar problemas de toda índole.

*Interacción adulto-niño:* Para el aprendizaje activo, un clima de apoyo interpersonal es esencial, por lo que el método tiene como una de sus principales metas la creación y mantenimiento de un ambiente que favorezca las interacciones positivas adulto-niño, donde los niños puedan trabajar y jugar con los materiales y con otras personas. Lo que les permite desarrollar capacidades básicas como la confianza, autonomía, iniciativa, empatía y autoestima.

En un ambiente de apoyo para el aprendizaje activo, los adultos guían sus interacciones con los niños a través de cinco elementos básicos (Hohmann y Weikart, 2000):

*a) Compartir el control con los niños.*

Compartir el control genera un clima de reciprocidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este marco los niños pueden tomar decisiones, iniciativas, hablar y compartir lo que hacen, lo que les da un sentido de seguridad y autonomía; mientras que por su parte el adulto apoya, extiende y guía su actividad, aprende de ella y planea experiencias significativas para su desarrollo.

*b) Centrarse en las fortalezas.*

Debido a que el aprendizaje ocurre de manera más productiva cuando los niños están motivados por metas e intereses personales, los adultos pueden crear un clima de apoyo descubriendo los intereses, talentos, capacidades y habilidades de los niños y construyendo sobre estos.

*c) Establecer relaciones auténticas con los niños.*

El entusiasmo e interés por la actividad de los niños, favorece el establecimiento de lazos positivos que reditúan en favor del aprendizaje.

*d) Apoyo al juego y actividad del niño.*

A través del entendimiento del juego de los niños y de la aplicación de diversas estrategias de apoyo, los adultos promueven y extienden experiencias significativas para el desarrollo.

*e) Adoptar una aproximación de solución de problemas al conflicto social*

En el juego de los niños se pueden presentar conflictos, enfrentarse a ellos con un enfoque de solución de problemas, permite hacer del conflicto una situación para el aprendizaje y generar en los niños una progresiva autorregulación.

*Ambiente para el aprendizaje:* Debido a que el ambiente físico tiene un fuerte impacto en la conducta de los niños y adultos, el método ha puesto gran énfasis en su planeación. Un ambiente para el aprendizaje activo debe proveer a los niños de una diversidad de oportunidades para escoger, tomar decisiones, explorar, crear, moverse, solucionar problemas y relacionarse con otros.

El espacio se organiza en áreas específicas de interés como las de: construcción, tranquila, movimiento, representación, arte, exterior, descanso, alimentación, etc; en donde los materiales se exhiben ordenados y etiquetados claramente, con la finalidad de favorecer la iniciativa, la autonomía y en general el aprendizaje activo. Se conceptualiza el arreglo y equipamiento del ambiente de aprendizaje como un proceso continuo, que el maestro percibe como una estrategia básica de apoyo a la actividad de los niños, que responde al desarrollo, necesidades e intereses de estos.



*Rutina diaria:* La rutina diaria es un importante soporte para el aprendizaje activo, pues da acceso a los niños a una variedad de períodos que promueven un amplio rango de interacciones. Los períodos de la rutina ocurren de manera consistente, en una secuencia predecible, lo que genera en los niños seguridad y control.

La rutina para el nivel de lactantes y maternas incluye:

- El PTR, que involucra la secuencia planeación-trabajo-recuerdo. En este periodo los niños expresan sus intenciones de acuerdo a su nivel de desarrollo, las llevan a cabo, el adulto apoya su actividad y al final el niño reflexiona sobre lo que realizó.
- El período de grupo pequeño, en el cual los niños exploran y trabajan con material conocido o nuevo que el adulto ha seleccionado con base en la observación diaria de sus intereses, en alguna experiencia clave para su desarrollo, o en una festividad o evento local.
- El período de círculo, que involucra a todo el grupo y en donde se llevan a cabo actividades como lecturas, representaciones, juegos diversos y actividades de música y movimiento.
- Finalmente el período al aire libre busca que los niños se involucren en juegos y actividades de manera más independiente y espontánea, pero siempre con la observación y apoyo del adulto.

Una rutina diaria consistente, centrada en generar oportunidades para el aprendizaje activo, de acuerdo al currículum de High Scope (Hohmann y Weikart, 2000), crea un clima social de apoyo y da un sentido de comunidad.

*Evaluación:* Incluye una serie de tareas que los adultos llevan a cabo a través de la observación del niño, de la interacción y de la planeación. El trabajo en equipo constituye un elemento básico en la evaluación, pues contribuye a la creación de un clima de apoyo y trabajo conjunto para los adultos.

El equipo se reúne y comparte anécdotas basadas en la observación e interacción con los niños, las cuales se analizan a través de la óptica de las experiencias de aprendizaje y se utilizan para la planeación. Dicha información se concentra en un registro que sirve para evaluar los avances en el desarrollo de cada uno de los niños.

Estos 5 principios forman la estructura del currículum y consolidan los objetivos que se buscan conseguir, que es desarrollar en los niños habilidades sociales, cognitivas y motoras (Hohmann y Weikart, 2000).

### **2.5.5. Contenidos del Currículum de High Scope**

El sistema educativo de High Scope está basado en tres conceptos fundamentales: los niveles de representación (objeto, índice, símbolo y signo), las áreas de contenido (clasificación, seriación, relaciones espaciales y relaciones temporales) y los niveles de operación (motriz, verbal), con la idea de que estos conceptos ayudan a los adultos a “sintonizarse” con la forma en que los pequeños ven el mundo. A estos niveles de representación, de contenido y de operación, se les llama Experiencias Clave, “experiencias” (interacciones participativas continuas) y “clave” (esenciales) en el entendido de que los niños no pueden hacer “objetivos” sino más bien “experiencias” (Hohmann y Weikart, 2000, p. 379).

Los contenidos del currículum abarcan la representación creativa, lenguaje y lecto-escritura, iniciativa y relaciones sociales, movimiento, música, clasificación, seriación, número, espacio, y tiempo, las cuales pueden ser clasificadas como conceptuales, procedimentales y actitudinales debido a que se trata de apoyar a los niños en la formación de conceptos, nociones (número, clasificación, seriación), a través de procedimientos, métodos y estrategias de aprendizaje activo, que involucran al mismo tiempo un proceso de adquisición (conducta-comportamiento-hábitos-actitudes-manera de actuar) (Zuñiga, 2004).

Estos contenidos están explícitamente contemplados en los planes de clase, así como en los libros de texto que apoyan el programa, además de estar interrelacionados, de tal manera que si la experiencia es “seriación”, el niño hará uso también del lenguaje al interactuar con sus compañeros acerca del tema o de la experiencia (Zuñiga, 2004). Los rubros de las experiencias clave llevan también una secuencia en el desarrollo del niño; por ejemplo, la experiencia de experimentación y representación y lenguaje van después ya que se ven como medios para extender las experiencias relacionadas con clasificación, seriación, número, tiempo y espacio en la esfera de la representación; es decir, un paso atrás de la interacción directa con objetos y personas y hacia delante en el pensamiento abstracto.

Dichos contenidos han sufrido varias actualizaciones de acuerdo a Hohmann y Weikart (2000), las experiencias clave se han producido durante los últimos 30 años por medio de la integración de la teoría de desarrollo del niño y las observaciones y experiencias de maestros y dirigentes de programas, el proceso de desarrollo ha pasado por una etapa de niveles y áreas de contenido (niveles de representación, áreas de contenido y niveles de operación), después por una etapa en donde se ampliaron los niveles y las áreas en secuencias de objetivos, posteriormente se descubrieron las experiencias clave y finalmente se expandieron y revisaron en 1980 observando que proporcionaban un panorama útil pero incompleto del desarrollo infantil, posteriormente se incluyeron nuevas experiencias, y algunas más se cambiaron de rubros.

Estas conductas observables llamadas experiencias clave, ayudan a saber de una manera objetiva el avance que tiene un niño en su desarrollo, lo que ha conseguido hacer y lo que logrará hacer con el tiempo. La identificación de estas conductas aunado a un conocimiento sobre desarrollo infantil de acuerdo a las diferentes teorías sobre desarrollo, permite reconocer que las habilidades evaluadas dentro de la presente investigación son conductas fácilmente observables en los niños y que por las diferentes edades de los niños involucrados en el estudio

se presentarán en diferentes niveles de desarrollo. Por ejemplo, la solución de problemas se identificará de manera diferente en un niño de 4 años que en un niño de 9 años, es la misma habilidad, pero en diferentes niveles de dificultad.

### **2.5.6. Actividades de Aprendizaje dentro del Currículum H.S.**

Todas las actividades de aprendizaje van dirigidas a que ocurran, se reconozcan, se apoyen o se fomenten las experiencias clave de High Scope, observando una estrecha relación con las finalidades del currículum, además de tener una relación entre las actividades, por ejemplo, la rutina diaria de HS comprende períodos específicos de tiempo asignados a ciertas actividades – planeación, acción, actividades de grupo, juego al aire libre, comer, descansar- con una secuencia bien establecida que le permite al niño tener noción del tiempo, saber que actividad sigue, proporcionándole seguridad. Se procede de acuerdo con sus intereses y se dedican a varias actividades de solución de problemas para conseguir un desarrollo integrado.

Las actividades son planeadas diariamente de acuerdo a los intereses de los niños, por lo que están en constante actualización dependiendo siempre de la creatividad de la educadora quien tiene la oportunidad de crear, inventar, sugerir sus propias actividades para alcanzar este desarrollo en los niños respetando los elementos del aprendizaje activo.

Estas actividades de aprendizaje se combinan al mismo tiempo con diferentes estrategias de enseñanza que permiten la adecuada aplicación del modelo. Dichas estrategias son descritas en el siguiente apartado.

### **2.5.7. Estrategias de enseñanza dentro del Modelo de High Scope**

Las estrategias de enseñanza dentro de este currículum van enfocadas a varios aspectos relacionándose unas con otras, existen estrategias para crear ambientes de apoyo, para apoyar la vinculación con padres, al trabajo diario en equipo, para organizar los escenarios para el aprendizaje activo y la interacción adulto-niño (Hohmann y Weikart, 2002). Todos estos apoyos están presentes durante la aplicación del currículum y buscan una teoría coherente acerca de la enseñanza y el aprendizaje, como por ejemplo apoyar la capacidad de cada niño por medio de oportunidades continuas y que todo el personal trabaje en conjunto.

Las estrategias de apoyo son aplicadas por los maestros para establecer y mantener la buena aplicación del método para que los niños generen y construyan su propio entendimiento y aprendizaje. Por lo tanto, éstas influyen de manera considerable en los resultados del currículum. Aspecto que se debe considerar dentro de esta investigación como un factor clave para la promoción de habilidades en los niños que vivieron la experiencia del CHS en el CAMP.

Así como las estrategias de apoyo son importantes, también lo es para el éxito de todo modelo de enseñanza, un proceso de evaluación, y el Currículum de High Scope cuenta con él y se describe a continuación.

### **2.5.8. Evaluación dentro del Currículum H.S.**

El modelo de High Scope cuenta con un plan de evaluación relacionado directamente con el currículum, dicho plan cuenta con dos tipos de evaluación, uno enfocado al desarrollo del niño y otro relacionado con la calidad en la implantación del currículum. Estas evaluaciones

apoyan a la finalidad del programa de mantener una relación entre el desarrollo del niño, los contenidos, las actividades, etc.

Ambas evaluaciones mantienen una secuencia: La evaluación del desarrollo del niño se realiza periódicamente, donde el equipo de trabajo utiliza un registro de observaciones del niño (anécdotas) para completar un instrumento de evaluación del niño basado en las experiencias clave llamado Registro de Observación del Niño Pre-escolar (COR, 2003), instrumento útil de valoración que da una idea del nivel de desarrollo de cada niño y presenta una imagen de la evolución del niño en iniciativa, relaciones sociales, representación creativa, música y movimiento, lenguaje y lecto-escritura, lógica y matemáticas, dándole un valor equitativo a cada rubro, encontrando una estrecha relación del método de evaluación con los contenidos del programa.

Dicho instrumento está basado en la tendencia psicológica del constructivismo, pues se apoya en las observaciones que hace la maestra de lo que el niño ha construido en términos de aprendizaje.

El Programa de Evaluación de Calidad, por sus siglas en inglés PQA (Program Quality Assessment) (PQA, 2003) es el otro tipo de evaluación establecida por el modelo el cual es un programa de evaluación de calidad que contempla los siguientes rubros: ambiente físico, horarios y rutinas, interacción adulto-niño, observación del niño y planeación, apoyo familiar, capacidades y desarrollo del personal, manejo del programa, y relación con las actividades de aprendizaje.

De acuerdo con Bolívar (2004) este tipo de evaluación es una auto-evaluación institucional debido a que es un proceso iniciado en el centro de desarrollo infantil, llevado a cabo por algún profesor o responsable del centro, orientada al diagnóstico del centro y a la identificación de necesidades para encontrar respuestas a sus problemas y generar propuestas de acción dirigidas a la mejora. Se maneja con la idea de que la evaluación no debe contemplar un solo

tipo de información, sino una aproximación multidimensional (Fiene & Melnick, citados en PQA, High Scope Educational Research Foundation, 2003). Ambas evaluaciones han sido revisadas y actualizadas recientemente bajo nuevas propuestas y ambas son factibles de realizarse contando con las condiciones administrativas necesarias.

El CAMP, centro en el cual se realizó esta investigación, aplica de manera semestral ambas evaluaciones, las evaluaciones de desarrollo del niño se entregan a los padres bajo una previa cita y la evaluación de la correcta aplicación del programa se lleva a cabo por la coordinadora académica del centro, quien también da seguimiento a la mejora continua de éste. Ambas evaluaciones podrían suponer la adecuada aplicación del Currículum de High Scope, factor muy relevante dentro de la presente investigación como posible influyente en la presencia de ciertas habilidades en los niños de este estudio.

### **2.5.9. Participación de los padres dentro del Currículum de High Scope**

La familia juega un papel socializador muy importante dentro del desarrollo del niño al darse una relación distinta en cada uno de los miembros que la conforman, teniendo cada uno de ellos un rol que desempeñar dentro de este grupo social. La familia es entonces, un grupo influyente en las conductas y actitudes del menor, la construcción del Yo, la identificación sexual, etc. (Gallego, 1998) y este mismo papel lo juega la escuela, si el infante es ingresado a un centro de desarrollo infantil a edades tempranas.

El currículum de High Scope (Hohmann y Weikart, 2000) reconoce la importancia que la familia desempeña en el desarrollo de los niños y apoya a generar un ambiente de apoyo para la participación de la familia caracterizada por un control compartido entre niños y adultos, un enfoque en las fortalezas de los niños y de las familias, establecimiento de relaciones auténticas con los adultos, y un compromiso con el juego familiar. Al igual que los ingredientes del aprendizaje activo, los elementos de un ambiente de apoyo y las demás estrategias de este

currículum son de utilidad para cualquier adulto, llámese profesor o padre de familia, pues dichas estrategias influyen en cada interacción adulto-niño.

Este clima de apoyo se da a través de distintas formas dentro del modelo: atrayendo a las familias al centro de desarrollo infantil, compartiendo anécdotas de sus hijos con los profesores, planeando eventos que involucren a las familias y reconociendo públicamente su importancia dentro del currículum. Las estrategias de apoyo para establecer una vinculación con los padres de familia son (Hohmann y Weikart, 2000): Compartir el control con los padres, enfocarse en las fortalezas de la familia, establecer relaciones auténticas con los padres y establecer el compromiso de apoyar el juego familiar, con el objetivo de que la aplicación del método se extienda a casa y el aprendizaje pueda ser más enriquecedor convirtiéndose en una filosofía de vida. Por esta razón, se presume que los efectos del CHS permanecen aún cuando el niño ya no se encuentra dentro de una institución que aplique dicho método, pues se espera que el modelo transmita esta filosofía a los padres y ellos lo sigan practicando en casa, fomentando también habilidades, actitudes y valores.

Dada la importancia de la participación de los padres dentro del currículum y por las razones antes mencionadas, dentro de la presente investigación se incluyó a las madres de familia como personas que pueden evaluar la presencia o ausencia de ciertas conductas en los niños, como sujetos conocedores del desarrollo infantil, y comprometidos con el aprendizaje de sus hijos.

De acuerdo a las investigaciones realizadas y descritas en los apartados anteriores, se enfatiza que el CHS promueve en los niños diferentes habilidades o competencias, que se describen a continuación.



## **2.6. Competencias promovidas en los niños con el Currículum de High Scope**

Para efectos de esta investigación se retoman las habilidades que a continuación se describen con el propósito de evaluar si se desarrollaron en los niños, y de ser así, si éstas continúan estando presentes, aún de que ellos ya no estén dentro de un ambiente constructivista.

Estas competencias o habilidades se describen para clarificar los términos utilizados en la investigación y se intenta explicar como se logran desarrollar en el niño.

### **2.6.1. Autonomía**

Para poder hablar de autonomía es necesario hablar del apego que se forma entre un hijo y su madre, debido a la seguridad que éste da como resultado. Por lo que este apartado iniciará con una explicación sobre este término.

El apego es el vínculo social que aparece entre el niño y su cuidador primario (Morris, 1987) que, en la mayoría de los casos se trata de la madre. La teoría del apego fue desarrollada por John Bowlby (1958 en Delval, 1994) quien después de estudiar diversos casos de privación afectiva durante la infancia, partiendo de la teoría psicoanalítica de Freud, y apoyándose del estudio de la formación de vínculos en los animales, encontró que la relación con otros es una necesidad primaria y tiene un valor importante para la supervivencia de los individuos.

Durante mucho tiempo se pensó que la lactancia era la razón principal del apego, aunque posteriormente se observó que también otro tipo de conductas gratificantes para el niño, como los abrazos, las sonrisas o el trato placentero de un cuidador diferente a la madre, también ocasionaba un apego.

El apego va fortaleciéndose conforme va creciendo el niño, llegando a un vínculo más profundo a los 8 meses aproximadamente, cuando el niño comienza a mostrar un recelo ante los desconocidos, llanto al separarse de su madre, etc. como se pudo identificar en el capítulo previo del desarrollo del niño. Paulatinamente el niño va aprendiendo que puede ir explorando el mundo lejos de su madre y lo empieza a hacer a través del gateo, esta exploración precisamente es la que lo ayuda a adquirir autonomía; que de acuerdo a Morris (1987) es el sentido de independencia y confianza en las propias capacidades y poderes o la adquisición de capacidades sociales y de auto cuidado para Gewirtz (1972 en Gallego, 1998).

De acuerdo a investigaciones reveladas por Morris (1987) entre mayor sea el apego, existen más probabilidades de presentar autonomía. Ainsworth y otros (1979 en Morris, 1987) revelan los resultados de estudios donde los niños que tuvieron una relación segura con su madre, tienden más a aventurarse lejos para explorar nuevos ambientes, como si supieran que al final de esa exploración ellos regresan a esa protección materna inicial. Por su parte Bretherton (1985 en Perinat, 1998) apunta que este vínculo afectivo produce seguridad, libertad para relaciones intrapersonales posteriores, para jugar y explorar.

Por otro lado, Erick Erickson (1963, en Morris, 1987) dentro de su teoría sobre las Ocho edades del hombre, señala que en los 3 primeros años, el niño adquiere una autonomía que va desarrollándose conforme el niño va creciendo y va teniendo contacto con el medio, dicho autor presenta el lado opuesto de la autonomía, identificando la vergüenza y la duda como resultado de un rechazo hostil de los controles, cuando los padres o adultos menosprecian los esfuerzos del niño. Por esta razón, es por lo que la edad de los 3 años es conocida también como la edad del "no", la edad de la independencia (Gallego, 1998).

De acuerdo a Henson y Eller (2000) los padres y cuidadores juegan un papel muy importante en la adquisición de la autonomía o su contraparte la vergüenza y la duda, para que la autonomía se desarrolle, los adultos deben animar a los niños a buscar su independencia, pues la incapacidad para desarrollarla puede hacer que los niños crean que no pueden

funcionar sin la ayuda de otros. De acuerdo a Gallego (1998), los primeros intentos de autonomía son lentos y erróneos debido a la sutileza de los estímulos sociales proporcionados por estos adultos precisamente. Enseñar al niño a no depender excesivamente de las ayudas y aprobaciones adultas es la clave de la autonomía para este autor y es consecuencia de los adultos que rodean al menor. Un apego seguro, de acuerdo a este autor, contribuirá a desarrollar en el niño seguridad y un auto concepto positivo que hará posible el desarrollo posterior de la autonomía y relaciones sociales favorables en un grupo de iguales donde los niños vivan como personas que pueden hacer sus propias elecciones y hacer cosas por sí mismos (Hohmann y Weikart, 2000) o tener la capacidad para la independencia y exploración que permite al niño actuar sobre el mundo (Contreras, 2003).

Considerando lo expuesto anteriormente, el término Autonomía para efectos de esta investigación fue definido como la capacidad para hacer cosas por sí mismo.

### **2.6.2. Autorregulación**

La autorregulación se refiere al manejo y control que un individuo ejerce sobre sus procesos psicológicos y actividades para resolver problemas y/o para lograr una meta (Rojas-Drummond, 1995), dicho control, se alcanza mediante el uso de estrategias en diferentes momentos del proceso de solución para asegurar una ejecución efectiva dependiendo de las demandas de la tarea o de la meta.

Según la Teoría de Aprendizaje Social, la autorregulación se da a través de diferentes experiencias, entre ellas de tipo social, el individuo logra así controlar sus procesos de manera competente y alcanzar objetivos de manera independiente. Esto se logra en lo que Vygotsky (Pozo, 1989) denominó la zona próximo de desarrollo, en donde niños y adultos participan conjuntamente en la solución de problemas, donde el adulto inicialmente apoya a regular la

actividad del menor, y paulatinamente le va dejando la responsabilidad y el control para que el niño logre una mayor competencia, así el papel del adulto y del entorno socio-cultural en promover la autorregulación se conjuntan con la participación constructiva del niño (Rogoff, 1990 en Rojas-Drummond, 1995).

Para Rojas-Drummond (1995), la autorregulación es una de las metas más importantes a lograrse en el Currículum de High Scope y se ha demostrado su logro a través de un estudio realizado a 80 niños, 40 de ellos de un jardín de niños donde se aplicaba el programa educativo de High Scope y otros 40 donde se aplicaba el currículum oficial de la SEP. Este estudio fue expuesto previamente en el apartado 2.5.3.7. Los resultados de esta investigación demostraron mayor capacidad autorregulatoria en los niños del modelo High Scope, necesitando significativamente menos ayuda para llegar a la solución de problemas en comparación con el grupo control, obteniendo como conclusión que los niños de HS habían internalizado una serie de estrategias y funciones regulativas que ocurren dentro de un medio social del salón de clases y que son promovidas directa o indirectamente por el maestro a través de la rutina diaria.

Como resultado de esta investigación, se pretendió identificar los factores del Currículum de High Scope que ayudan a promover la autorregulación y según Rojas-Drummond (1995) son los siguientes:

- Las metas del currículum, las cuales están relacionadas con la promoción de capacidades de solución de problemas en los niños.
- El arreglo del salón de clases que provee una variedad de recursos y actividades que facilitan la independencia en la realización de tareas y la solución de problemas.
- El ciclo básico, debido a que las habilidades que se ponen en juego durante este período (planeación, trabajo y recuerdo) son esenciales para lograr la solución de problemas en diferentes dominios. Estas habilidades son practicadas constantemente durante todos los días, por lo que dicha práctica promueve una eventual internalización y apropiación de estrategias

que permite a los niños una solución adecuada e independiente, es decir auto-regulada de diversos problemas.

- Las estrategias del maestro, las cuales están relacionadas directa o indirectamente con la promoción de habilidades de solución de problemas

Para efectos de esta investigación la autorregulación fue considerada como el proceso a través del cual una persona ejerce control sobre los procesos psicológicos y actividades útiles para la solución de problemas o el logro de ciertas metas.

### **2.6.3. Comunicación**

La comunicación en los niños pasa por varias etapas, iniciando por el llanto que significa varias cosas; el arrullo, movimientos físicos y expresiones faciales que demuestran su estado de ánimo; la mirada, como una señal de reconocimiento; el tacto, como una manera de mostrar afecto y por último el habla.

Así mismo entre los 5 y 9 años, aparecen estrategias de conversación más avanzadas, como la transformación gradual identificada por Banska y Bedrosian, (1985 citados en Berk, 1999), en la que el cambio de un tema se inicia gradualmente en vez de repentinamente como en etapas anteriores y a partir de los 7 años, la exploración de los factores socializadores es importante, aumenta el deseo de comunicarse con los demás y esto contribuye a una adaptación a la sociedad (Gallego, 1998).

Se entendió así la comunicación, como la forma de expresar o exteriorizar emociones, pensamientos e ideas (Sáinz y Argos, 1998).

#### **2.6.4. Iniciativa**

Junto con la entrada del preescolar a un mundo más liberal se da el desarrollo de una mayor auto-eficacia en el niño. Todos los teóricos del desarrollo según Sroufe (2000) ven esto como un importante logro, los teóricos psicoanalíticos lo enfatizan como el sentido de independencia del niño, el cual Erikson (1963 citado en Sroufe, 2000) lo llamó iniciativa. Los teóricos del aprendizaje social, como Alberto Bandura (1997 citado en Sroufe, 2000) enfatizaron que el desarrollo de la auto-eficacia en el niño, o el sentido de poder hacer cosas por si solo es resultado de repetidas experiencias de dominio.

La iniciativa es la capacidad de los niños de iniciar y continuar con una tarea (evaluar una situación, tomar una decisión y actuar en función de lo que han llegado a entender). La iniciativa, de acuerdo a Hohmman y Weikart (2000) se hace evidente cuando los niños señalan y llevan acabo sus intenciones, y conforme a la edad, estos señalamientos son más ambiciosos.

De acuerdo a Sroufe (2000), el desarrollo de la auto eficacia, se apoya en varias capacidades en las edades de 3 a 4 años:

- Habilidades motoras como escalar, y manipular objetos que les permitan hacer muchas cosas por si solos.
- Habilidades de lenguaje y cognitivas que les permiten pensar, planear, resolver problemas, que antes de los 3 años no hubieran logrado.
- Un desarrollo de la habilidad de tolerar frustraciones, persistir en una tarea a pesar de los obstáculos y contrariedades y,
- Una capacidad para juegos de imaginación y fantasía que les permita a los preescolares mantener un sentido de poder en un mundo generalmente controlado por adultos.

Como se pudo observar la capacidad de iniciativa va íntimamente ligada a la capacidad de autonomía del niño, por lo que para efectos de la presente investigación la iniciativa fue definida como la capacidad de los niños de iniciar y continuar con una tarea, evaluar una situación, tomar una decisión y actuar en función de lo que han llegado a entender.

### **2.6.5. Interés por descubrir e investigar**

Cuando los adultos buscan y apoyan los intereses de los niños, éstos están en libertad de proseguir con los intereses y actividades, para los cuales ya están previamente motivados (Hohmann y Weikart, 1999). El interés por descubrir e investigar, requiere habilidades de autonomía e iniciativa, para que el niño pueda iniciar algo y hacerlo por si solo.

Por tal motivo, el interés por descubrir e investigar, se entendió para fines de esta investigación como una acción que parte de la habilidad de autonomía e iniciativa del niño.

### **2.6.6. Liderazgo**

Es visto como la habilidad del niño para proponer, introducir, agregar o modificar algo dentro del juego, actividad o acción que esté realizando, para fines de esta investigación esta capacidad es evaluada dentro de las habilidades de autonomía e iniciativa del niño, como una forma de demostrar liderazgo.

### **2.6.7. Solución de problemas (social y cognitivo)**

Primeramente se debe identificar dos tipos de solución de problemas, los problemas sociales y los problemas cognitivos que un niño pueda enfrentar, en el área social, los

problemas pueden surgir en cualquier tipo de juego infantil, y dentro de un ambiente de aprendizaje constructivista, esto es más probable. De acuerdo a Piaget (1977) el conflicto social tenía un papel importante dentro del desarrollo debido a que las riñas y desacuerdos ayudaban a una disminución del egocentrismo característico de los niños. Según Berk (1999) cada intento que los niños hacen para resolver un problema, unen una variedad de habilidades socio-cognitivas, como: codificar e interpretar los estímulos sociales, clarificar una meta social, generar estrategias para alcanzar la meta, evaluar la eficacia de la estrategia.

La habilidad del niño para vencer los obstáculos inesperados y lograr sus fines es lo que llamaremos solución de problemas sociales para esta investigación.

Los problemas cognitivos son, de acuerdo a Piaget (1969 citado en Henson y Eller, 2000) aquellos donde los niños desarrollan estrategias denominadas operaciones que conducen a la formación de estructuras mentales llamadas esquemas, los cuales son recuerdos, pensamientos, y conocimientos que los niños adquieren por experiencia y que les son de utilidad para la resolución de problemas, la cual implica, de acuerdo a Rogoff (1993) metas prácticas e interpersonales dirigidas deliberadamente donde resalta la naturaleza activa del pensamiento, procesos mentales integrados como la memorización, planificación, categorización, etc. procesos cognitivos como la escritura y el cálculo.

### **2.6.8. Trabajo en equipo**

De acuerdo a Hohmann y Weikart (2000), el trabajo en equipo dentro de un contexto de aprendizaje activo es la habilidad del niño para trabajar con otros dentro de un ambiente de apoyo y respeto. Este trabajo en equipo desarrolla, según estos autores, un sentido de logro, la sensación de permanencia a un grupo con la misma meta, tener alguien con quien conversar y solucionar problemas. La capacidad de trabajo en equipo va acompañada de habilidades de autonomía, comunicación, iniciativa y, solución de problemas para lograr un trabajo en equipo.



## **Capítulo 3. Metodología**

En este capítulo se describe la metodología que se llevó a cabo para obtener la información correspondiente a la presencia o ausencia de diferentes habilidades de desarrollo (autonomía, autorregulación, comunicación, iniciativa, interés por descubrir e investigar, liderazgo, solución de problemas, y trabajo en equipo) de los niños egresados del CAMP, para así poder describir posteriormente en el siguiente capítulo lo que ocurre con estos conceptos como un posible efecto de su experiencia con el currículum de High Scope.

### **3.1 Enfoque metodológico**

El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (Sampieri, Fernández y Baptista, 2001).

Este estudio cuantitativo eligió una idea primeramente que transformó en una o varias preguntas de investigación relevantes; desarrollando un plan para probarlas; midiendo las variables en un determinado contexto; para posteriormente analizar las mediciones obtenidas con un método estadístico, y establecer una serie de conclusiones respecto a las preguntas de investigación.

Existen diferentes tipos de estudios cuantitativos, y el tipo de estudio para esta investigación es Descriptivo, el cual tiene como objetivo medir o evaluar diversos aspectos del fenómeno a investigar, se seleccionaron una serie de variables y se midió cada una de ellas de manera independiente.

Se eligió el método cuantitativo porque tiene como ventajas que permite generalizar los hallazgos encontrados en una muestra para toda una población, pudiendo aplicar lo aprendido con la muestra en situaciones y contextos más amplios (Valenzuela, 2003).

### **3.2 Método de recolección de datos**

Una vez que se identificó el tipo de investigación apropiado para el objetivo planteado de acuerdo al problema de estudio y las preguntas de investigación, se seleccionó la forma de recolectar los datos, la cual se expone a continuación.

#### **3.2.1. El método de recolección de datos**

El método cuantitativo sugiere los siguientes elementos: una descripción del procedimiento de recolección de información, de captura, procesamiento y análisis de la información. Para efectos de este estudio la recolección de datos se hizo a través de la realización de tres cuestionarios explicados con mayor detalle a continuación y que con la ayuda de éstos se logró coleccionar una gran cantidad de datos de varias personas en relativamente poco tiempo.

#### **3.2.2. Las técnicas**

La presente investigación se realizó a través de la realización de tres tipos de cuestionarios: Cuestionario para madres de familia (anexo 1), Cuestionario para Coordinadora académica (anexo 2) y Cuestionario para maestros (anexo 3). La aplicación del que estuvo dirigido a los maestros actuales de los niños se realizó a través de una cita concertada con el maestro dentro de la escuela, para que su realización fuera dentro de un contexto tranquilo y

con el tiempo suficiente para la aplicación del mismo. En total se recabaron 20 cuestionarios de maestros de los 25 contemplados para el estudio. Para la aplicación dirigida a las madres de familia de los niños, se les solicitó una cita, sólo se lograron contactar a 21 de las 22 mamás contempladas para formar parte de la muestra, de estas 21 mamás, 16 continuaban laborando dentro del Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México, por lo cual fue fácil su búsqueda para la realización del cuestionario, las 5 mamás restantes fueron localizadas a través de correo electrónico o por llamada telefónica para solicitar su apoyo. En total colaboraron 21 mamás en la investigación. Tanto las madres de familia como los maestros contestaron las preguntas con base en lo que ellos observaban de sus hijos y alumnos respectivamente. La última aplicación estuvo dirigida a la coordinadora académica del CAMP con el objetivo de recabar información acerca de la promoción de estas habilidades y capacidades de los niños que se dieron durante su estancia dentro del Centro. En total se recopilaron 24 cuestionarios, de 25 que se tenían contemplados por parte de la coordinación académica.

Primeramente se realizaron los cuestionarios para la evaluación de jueces, (3 personas especialistas en investigación y desarrollo infantil) que de acuerdo con sus sugerencias se modificaron y se generaron los nuevos, los cuales se utilizaron para dos pruebas piloto (un maestro, una mamá).

En los cuestionarios utilizados para la evaluación de jueces y que después se utilizaron, ya con las modificaciones, para las pruebas piloto, los reactivos se agruparon para cubrir las 9 secciones que conformarían cada uno de ellos, las cuales son:

- Sección 1: Ficha de identificación (datos personales, pregunta no numerada)
- Sección 2: Autonomía. Datos concernientes a la presencia de la habilidad de autonomía en el niño.

- Sección 3: Autorregulación. Datos relacionados con la presencia de la capacidad de autorregulación en los menores.
- Sección 4: Comunicación. Datos referentes a la habilidad comunicativa de los niños.
- Sección 5: Iniciativa. Datos concernientes a la presencia de la habilidad de iniciativa en el menor.
- Sección 6: Interés por descubrir e investigar. Datos relacionados con el interés de los niños por descubrir e investigar.
- Sección 7: Liderazgo. Datos referentes a la capacidad de liderazgo de los menores.
- Sección 8: Solución de conflictos. Datos concernientes a la capacidad del niño de solucionar conflictos.
- Sección 9: Trabajo en equipo. Datos relacionados con la habilidad del menor de trabajar en equipo.

Aunque para la construcción de los cuestionarios, las preguntas fueron organizadas por secciones de acuerdo a las diferentes habilidades de desarrollo consideradas para el estudio, la presentación de las preguntas tanto para la evaluación de jueces como para la prueba piloto fueron presentadas de manera aleatoria para no influir en la respuesta de las personas al conocer el rubro o categoría que se estaba evaluando.

Conforme a su estructura y aplicación, los tres cuestionarios son del tipo no estructurado (García; 1999), debido a que incluye preguntas abiertas, sin orden de aplicación rígido, y las respuestas pueden ser post codificadas, es decir pueden agruparse posteriormente de acuerdo a la respuesta proporcionada. Las preguntas abiertas de acuerdo a Hernández (2001) y García (1999) son útiles cuando no tenemos información suficiente sobre las posibles respuestas de las personas o cuando se desea profundizar en una opinión o los motivos de comportamiento,

por lo que fueron consideradas como el tipo de preguntas más convenientes para este tipo de estudio.

Para la redacción del contenido de las preguntas se consultó el Registro de Observación del Niño (COR: Children Observation Record), High/Scope Educational Research Foundation (2003), y autores tales como Delval, (1994), Sroufe (2000) y Hohmann y Weikart (2000) quienes hablan del desarrollo de diferentes habilidades en los niños, y que ayudaron en la construcción de reactivos significativos en las diferentes áreas de evaluación.

Las primeras preguntas se redactaron tomando en cuenta las diferentes habilidades a evaluar, obteniendo primeramente un banco de reactivos significativos para el estudio con 60 preguntas en total, posteriormente se clasificaron de acuerdo a diferentes criterios: reactivos que evaluaban la relación con otros niños, la relación con el adulto, los reactivos relacionados con expresión de sentimientos, etc. para identificar aquellas preguntas repetidas, parecidas o aquellas que podían ser incluidas en otras. Al terminar esta clasificación, se re-estructuraron las preguntas, las cuales redujeron en cantidad y aumentaron en calidad, obteniendo un total de 39 preguntas. Todas las preguntas se elaboraron de tal forma que posibilitaran una fácil comprensión, sin la necesidad de la asesoría del encuestador para el momento de la aplicación.

Posteriormente para contar con la confiabilidad y validez del cuestionario, los cuales son dos conceptos clave que determinan la calidad de un instrumento y para probar la consistencia o estabilidad (confiabilidad) de los cuestionarios se buscó la consistencia interna a través de las siguientes medidas (Best, 1982):

- Se incluyó una muestra representativa de varios reactivos que midan las diferentes habilidades de interés (Valenzuela, 2003).
- Se utilizaron únicamente dos formatos de pregunta como máximo para no generar un error de medición usando varios formatos. (Valenzuela, 2003).

- Se empleó un lenguaje adecuado para las personas a las que se les aplicó, tratando de ser empáticos, tomando en cuenta diferencias en cuanto a sexo, edad, conocimientos, capacidad de respuesta, etc. (Hernández, 2001).
- Se cuidó que las preguntas no indujeran a las respuestas (Hernández, 2001).
- Se buscó ser claros y comprensibles en los reactivos para las personas que respondieron los cuestionarios (Hernández, 2001).
- Se procuró que las preguntas se refirieran a un solo aspecto (Hernández, 2001).

Para corroborar que los cuestionarios evaluaran lo que realmente se necesitaba conocer, se utilizó la validez de contenido, cubriendo las habilidades de todas las áreas de interés por evaluar, de tal forma que su contenido fuera una muestra representativa de lo que se pretendía evaluar. Así mismo, de acuerdo a García (1999) cuando se utiliza la aplicación de cuestionarios dentro de una investigación, la validez depende de la comparación de los encuestadores entre si.

Otros factores que se cuidaron en la aplicación del cuestionario para no afectar su validez y confiabilidad fueron (Hernández, 2001 y Best, 1982):

- Las condiciones en las que se aplicó el cuestionario (ambiente tranquilo, cómodo).
- No tener un cuestionario demasiado largo o tedioso.
- Proporcionar instrucciones claras y precisas para su llenado.
- Poner el espacio adecuado para contestar.
- Aplicación de evaluación de 3 jueces una vez construidos los cuestionarios. Esta consistió en solicitar asesorías de personas con experiencia en el área de investigación, desarrollo infantil y elaboración de cuestionarios, quienes proporcionaron retroalimentación para la mejora de los cuestionarios, asegurando que cada aspecto de éstos pasara por una inspección: el contenido y forma de las preguntas, los espacios, la apariencia, el material, las

instrucciones, etc. con el objetivo de lograr que los cuestionarios resultaran claros, fáciles, operativos, que se obtuviera la información deseada y pudiera ser procesado (García, 1999).

- Sobre los resultados de estas evaluaciones, el cuestionario se modificó en cuanto a extensión, redacción de algunas preguntas, aclaraciones en las instrucciones, realizando en general los ajustes necesarios para su mejoría y para que pudiera llevarse a cabo una prueba piloto.

- La prueba piloto consistió en administrar el cuestionario de una manera experimental a 2 personas para verificar la confiabilidad, operatividad y validez de las preguntas, con el objetivo de detectar posibles fallas y rectificarlas antes de aplicar el cuestionario a la población objeto del estudio (Méndez; 1994 y García, 1999). En este caso, se aplicó la prueba a una maestra y a una mamá, para registrar tiempo de elaboración, comprensión de las preguntas y claridad de las instrucciones.

- Los resultados de esta prueba piloto, arrojaron varias preguntas repetidas y mal redactadas por lo que se realizaron nuevas mejoras al cuestionario, modificando nuevamente las instrucciones y la redacción de nuevas preguntas, quedando finalmente el cuestionario para madres de familia con 40 preguntas y el cuestionario para maestros y coordinadora del CAMP con 39 preguntas, listos para su aplicación final.

### **3.2.3. El procedimiento**

La investigación se llevó a cabo durante nueve meses, iniciando con la parte de fundamento teórico y metodológico del estudio, posteriormente se realizó el diseño de los cuestionarios y se inició con el trabajo de campo y la aplicación de los cuestionarios conforme a la siguiente programación (Ver Tabla 1).

Aplicación a:	Julio	Agosto
Maestros		X
Padres de familia	x	x
Coordinadora académica	x	x

Tabla 1. Tabla de fechas de aplicación de los cuestionarios

En los meses de Julio y Agosto, se completó el llenado de cuestionarios de los padres de familia de los menores y también por parte de la coordinadora académica del CAMP de todos los niños contemplados dentro del estudio. Los cuestionarios de los maestros se aplicaron hasta agosto debido a que no se tuvo listo el instrumento en junio, y se atravesó el receso académico, en agosto se buscó a los profesores antes de que iniciaran el nuevo ciclo escolar para que tuvieran más disponibilidad, no obstante, fue difícil contactarlos debido a que en algunas escuelas no se permitió la entrada y, en otras se permitió el contacto, pero la maestra (o) no tuvo la disposición.

El investigador fue la persona que concertó la cita, y anotaba las respuestas que la persona daba a cada una de las preguntas realizadas, para asegurar la mayor cantidad de preguntas y cuestionarios resueltos. El investigador no indagó en las respuestas de los participantes para no influir en su respuesta.

Debido al uso de un método cuantitativo, se llevó acabo un análisis estadístico de frecuencias de los datos recabados para facilitar la interpretación de los mismos, con el fin de llegar a resultados y conclusiones para dar respuesta a la pregunta de investigación. Este análisis se realizó en tres procesos:

- Reducción de datos por medio de una codificación que permitió la descripción y el análisis preciso a través de categorías, que en este caso fue de cada una de las habilidades



evaluadas. De acuerdo a Hernández (2001), García (1999) y Ruiz (1999) se encuentra y se da nombre a las respuestas similares o comunes, se listan estos patrones y después se le asigna un valor numérico a cada patrón, así un patrón constituirá una categoría de respuesta.

- Desplegado de datos a través de gráficas que muestran la frecuencia de ocurrencia de hechos.
- Interpretación de datos y verificación de conclusiones. Se trató de dar respuesta a la pregunta de investigación, contrastando la evidencia con el marco teórico, las investigaciones previas, estableciendo relaciones causa-efecto, mediante narraciones, y evaluando las posibilidades de generalización.

Si la frecuencia de las respuestas indicaban un porcentaje alto (de 50 o más) de la presencia de la habilidad se concluye que si son resultado de su experiencia durante 3 años con el modelo, al repetirse en varios niños. Aquellas habilidades con un porcentaje menor al 50, se concluye que no son resultado del Currículum de High Scope.

### **3.3. Población y Muestra**

Los sujetos de estudio de esta investigación son los niños quienes vivieron la experiencia del modelo dentro del CAMP, las madres de familia de estos menores, sus profesores actuales, y la coordinadora académica del Centro quienes describieron la presencia o ausencia de estas habilidades en los niños.

Se realizó un muestreo sistemático de acuerdo a Valenzuela (2003, pp. 82), el cual es “un procedimiento que consiste en fijar un criterio (no estrictamente aleatorio) para la selección de la muestra”, el cual fue que para pertenecer a la población sujeta a investigación, los menores tuvieron que haber vivido como mínimo tres años la experiencia del currículum de High Scope dentro del CAMP, a este tipo de muestreo también se le conoce como Intencional Opinático, equivalente al muestreo sistemático (Ruiz, J; 1999) donde se seleccionan a los informantes que

han de componer la muestra siguiendo un criterio estratégico personal, en este caso seleccionando los más idóneos o representativos que permitieron recoger la información más relevante para el problema de investigación.

Dicho criterio de elegir niños que hayan vivido la experiencia del modelo como mínimo tres años para esta investigación estuvo basado en un estudio realizado de 1967 a 1970 (Schweinhart, L; Helen, V; Weikart, D; 1993) en los inicios del Currículum de HS donde se demuestran después de tres años de experiencia con el método, resultados de niños que mejoraron su desempeño intelectual, identificando diferencias en la conducta social de estos niños y un mejor desarrollo del sentido de responsabilidad personal y social.

Tomando en cuenta este criterio se obtuvo un total de 30 niños. De estos escolares, se invitó a sus mamás y profesores actuales a participar en el estudio como informantes del desarrollo del menor, cuando aceptaban, se comenzó con la aplicación del cuestionario a las mamás, en este caso se consideró a la mamá quien de los dos padres es la que había estado más cercana al desarrollo del niño(a), tomando en cuenta también que ella es quien laboraba dentro del Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México, y era la persona a la que directamente se le otorgaba el servicio de estancia dentro del CAMP, por otro lado era también la persona que se había involucrado dentro del modelo con una participación activa dentro del centro, interactuando diariamente con su hijo (a), organizando actividades y/o asistiendo a talleres donde se le trataba de involucrar en el currículum, por estas razones se consideró que la mamá era la persona que debía llenar el cuestionario.

Después se aplicó el cuestionario a los maestros actuales del niño, aquí cabe mencionar que todos los maestros y las escuelas actuales de los niños son de educación tradicionalista. Y se obtuvo un cuestionario más por menor, resuelto por la coordinadora académica del CAMP, quien ha trabajado en el Centro desde sus inicios y ha observado, interactuado y evaluado en términos de desarrollo a cada uno de estos preescolares; en total se contó con la aplicación de 21 cuestionarios de mamás, 20 cuestionarios de maestros y 24 de la coordinación del CAMP,

dando un total de 65 cuestionarios que arrojaron información útil para efectos de la investigación.

La información recopilada de los tres cuestionarios se manejó siempre con la claridad de que las respuestas generadas en éstos son un acercamiento a la realidad y no es la realidad absoluta.

## Capítulo 4. Análisis de resultados

En este capítulo se presenta el análisis de resultados de esta investigación, el cual se basó fundamentalmente en la frecuencia y/o porcentaje de cada una de las preguntas de los diferentes cuestionarios (para madres de familia, para maestros y para coordinadora académica del CAMP). Esta estadística fue elegida por su utilidad para los propósitos de la presente investigación; no obstante, esto no descarta la posibilidad de un análisis estadístico más refinado sobre los mismos datos en futuras investigaciones.

El procedimiento que se llevó a cabo para la obtención de los porcentajes consistió en igualar el número de cuestionarios recolectados al 100%, para después calcular utilizando una regla de tres, el valor relativo de la pregunta correspondiente.

Tipo de cuestionario	No. de cuestionarios aplicados	Regla de tres
Para madres de familia	21	21 -100 X - ?
Para maestros	20	20 - 100 X - ?
Para coordinadora académica	24	24 - 100 X - ?

Tabla 2. Cantidad de Cuestionarios aplicados

Donde 21, 20 y 24 son el total de cuestionarios recolectados

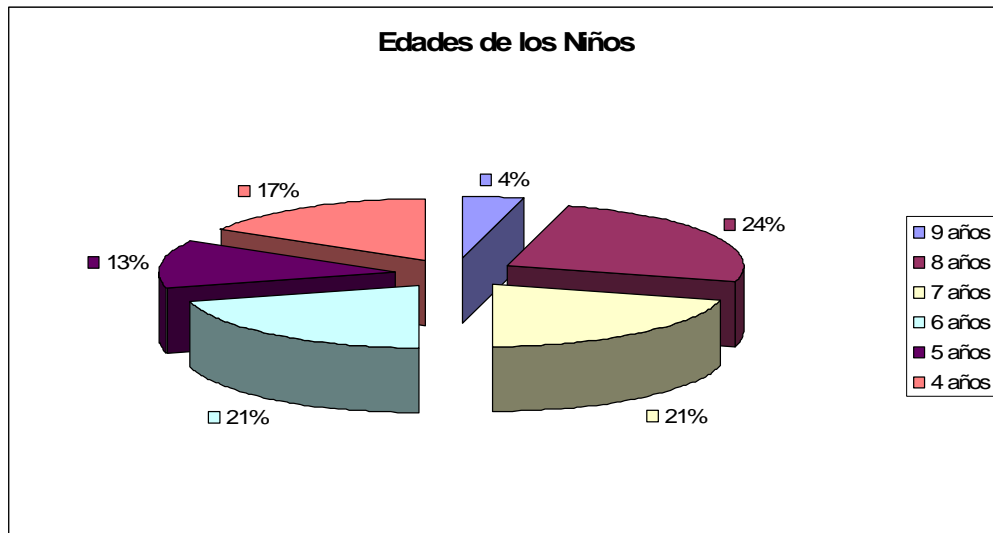
X es la frecuencia de cada pregunta

? Es el porcentaje obtenido

A continuación se presenta la descripción y análisis de los datos obtenidos, anexando tablas y gráficas representativas de los mismos para su mejor entendimiento.

## 4.1. Ficha de Identificación

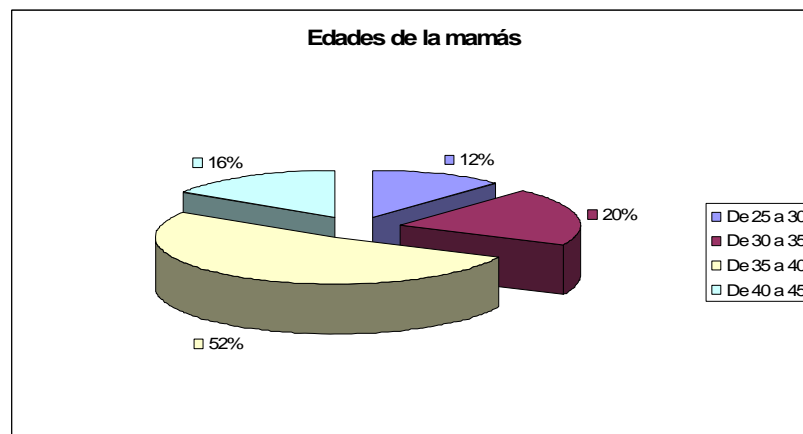
### Edades de los niños



Gráfica 1. Edades de los niños contemplados en la investigación

Las edades de los niños contemplados en la investigación oscilaron entre los 4 y 9 años de edad, encontrándose un mayor porcentaje de éstos entre los 6 y 8 años en el momento de la aplicación de los cuestionarios.

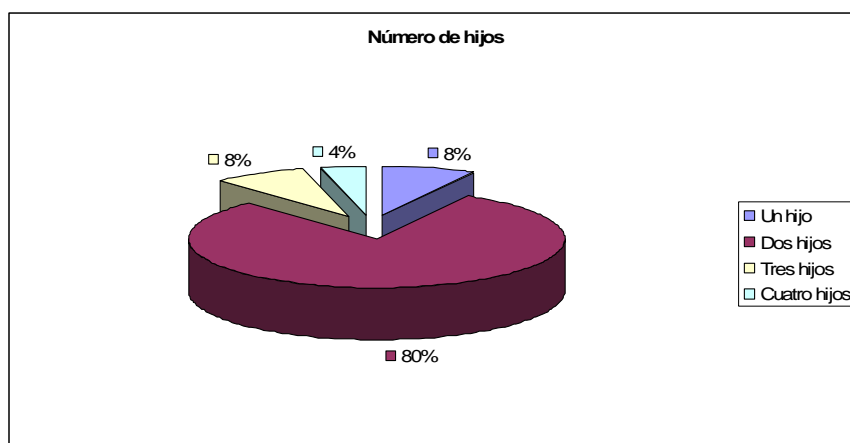
### Edades de las mamás



Gráfica 2. Edades de las mamás de los niños investigados

Las edades de las madres de familia de los niños de este estudio oscilan entre los 25 y 45 años. La mitad de mamás de los niños investigados tenían una edad entre 35 y 40 años al momento de la encuesta.

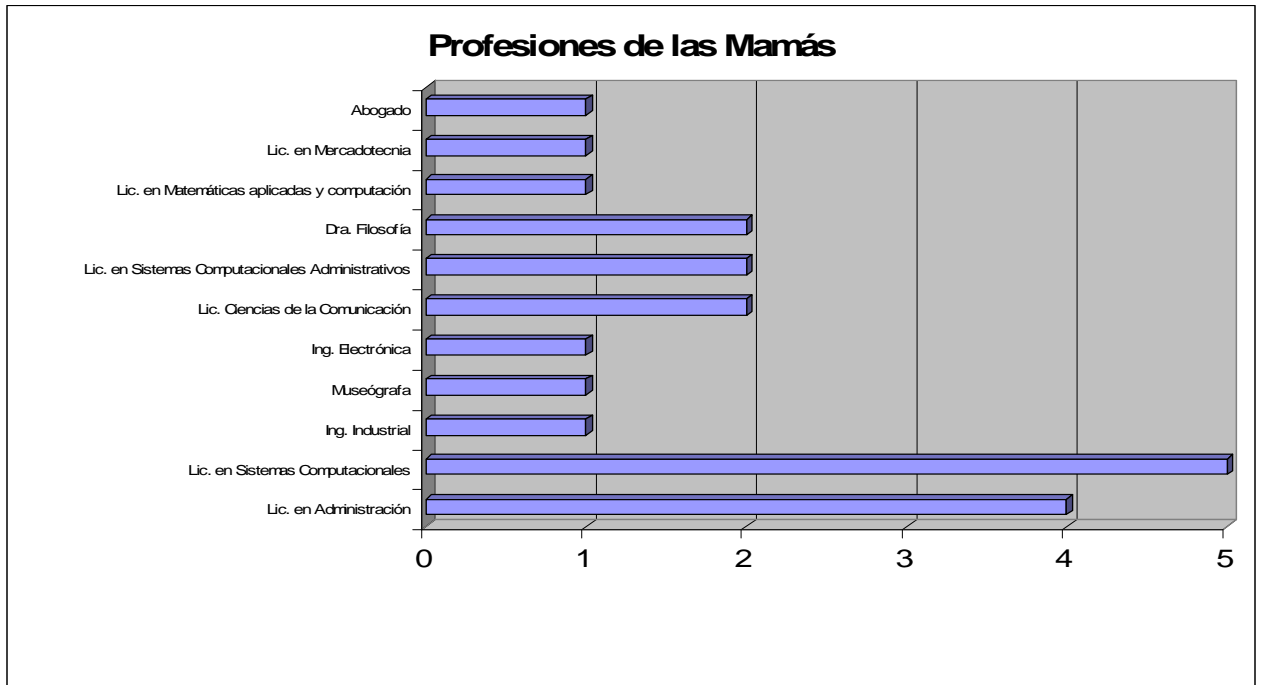
### Número de hijos



Gráfica 3. Número de hijos de las mamás de los niños investigados

El 80% de las mamás tenían 2 hijos en el período de la investigación.

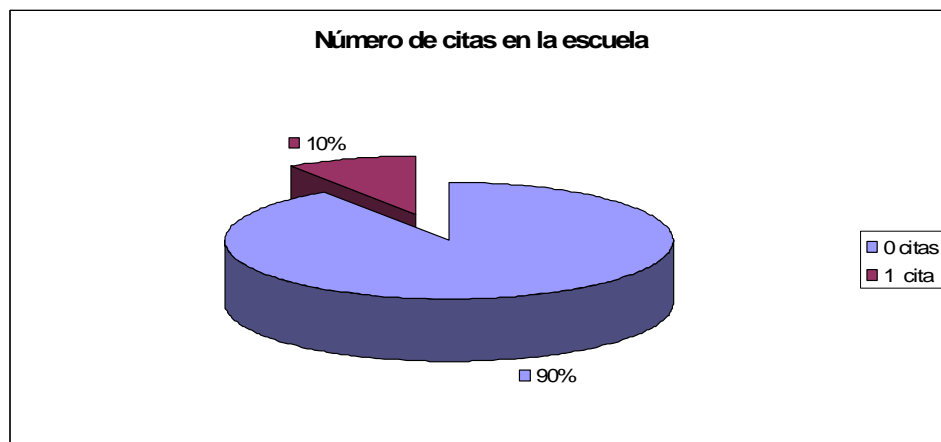
### Profesión de las mamás



Gráfica 4. Profesiones de las mamás de los niños investigados

En la presente gráfica se muestran las profesiones de las mamás de los niños investigados, únicamente como dato de la ficha de identificación.

### Número de citas extraordinarias que tuvieron el ciclo escolar anterior en la escuela de sus hijos



Gráfica 5. Citas extraordinarias en las escuelas actuales de los niños

Se observa que la escuela actual de los niños no solicitó en el 90% de los casos, ninguna cita extraordinaria, para tratar algún problema académico o de conducta de los menores, lo que podría indicar la no presencia de estos problemas en los niños investigados. Cabe mencionar que todas las escuelas son privadas.

En los siguientes apartados se incluyen las preguntas que ofrecen información sobre la diferentes competencias evaluadas en los niños; se incluyen todas las preguntas que evalúan autonomía, después autorregulación, etc. y los resultados de cada una de éstas. Así mismo, se presentan los resultados de los 3 tipos de informantes (coordinadora del CAMP, madres de familia y maestros). Cabe mencionar que algunas de las preguntas se repiten en las diferentes habilidades evaluadas, ya que una misma pregunta puede evaluar una o más competencias, como se pudo identificar en el fundamento teórico de las habilidades presentadas.

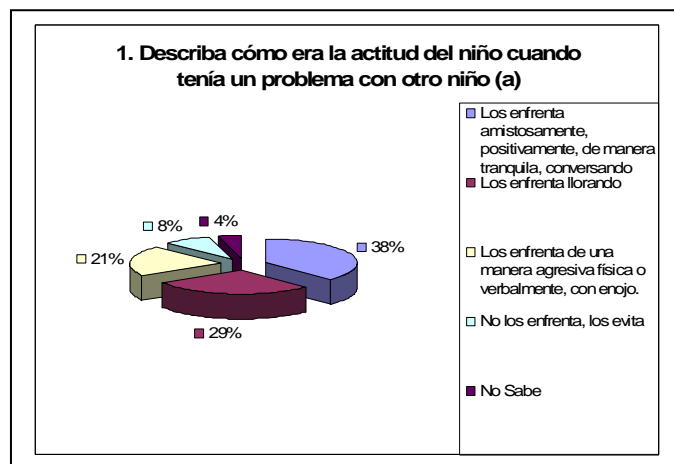
## 4.2. Resultados de la Capacidad de Autonomía

En este apartado se presentan las preguntas que evalúan la capacidad de autonomía en los niños y su posterior análisis.

**Pregunta 1. Describa qué hace el niño cuando tiene un problema con otro niño (a), expresa su enojo, avienta, propone soluciones, etc.? Explique por favor.**

Coordinadora CAMP

Respuesta	No. de niños
Los enfrenta amistosamente, positivamente, de manera tranquila, conversando	9
Los enfrenta llorando	7
Los enfrenta de una manera agresiva física o verbalmente, con enojo.	5
No los enfrenta, los evita	2
No Sabe	1

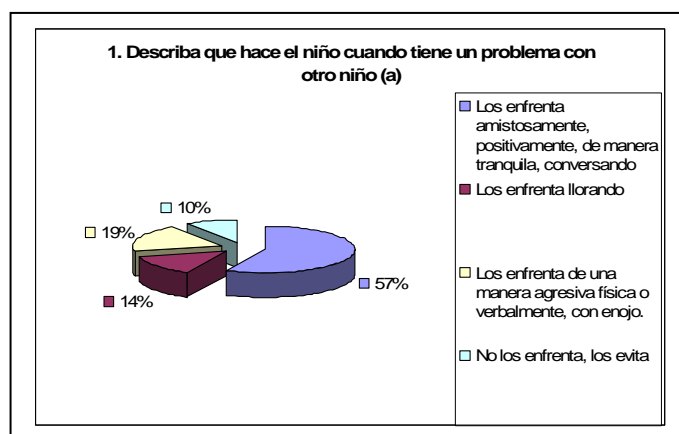


Gráfica 45. Pregunta 1 (cuestionario CAMP)



### Madres de familia

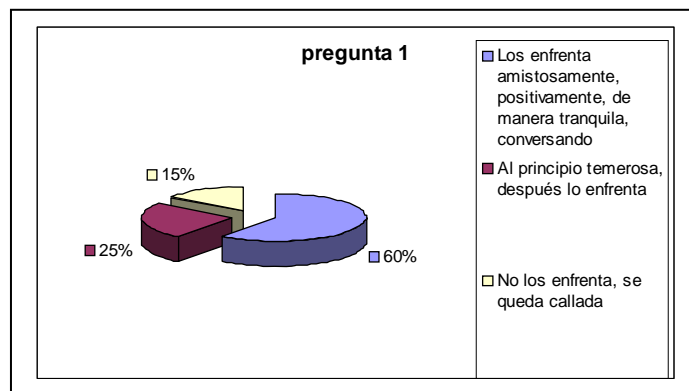
Los enfrenta amistosamente, positivamente, de manera tranquila, conversando	12
Los enfrenta llorando	3
Los enfrenta de una manera agresiva física o verbalmente, con enojo.	4
No los enfrenta, los evita	2



Gráfica 6. Pregunta 1 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Los enfrenta amistosamente, positivamente, de manera tranquila, conversando	12
Al principio temerosa, después lo enfrenta	5
No los enfrenta, se queda callada	3



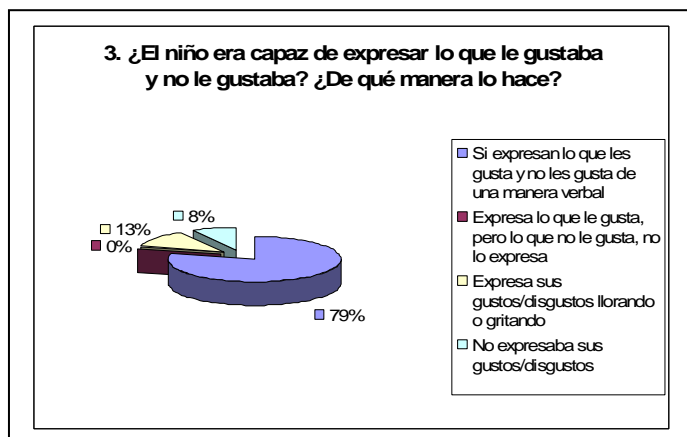
Gráfica 83. Pregunta 1 (cuestionario maestros)

Como se puede observar en su estancia dentro del CAMP, el 38 % de los niños si enfrentaban sus problemas con otros niños de una manera amistosa o amigable, actualmente estos niños de acuerdo a lo reportado por madres de familia continúan enfrentando sus problemas de una manera tranquila, en el 57% de los casos; así mismo las maestras actuales de estos niños reportan que los menores enfrentan amistosamente sus problemas con iguales en un 60%. Aunque el porcentaje del CAMP es menor, se identifica la presencia de esta habilidad en los primeros años del niño, la cual se ha fortalecido en el ámbito escolar (al convivir con más niños) y en el hogar.

**Pregunta 3. ¿El niño es capaz de expresar lo que le gusta y no le gusta? ¿De qué manera lo hace?**

**Coordinadora CAMP**

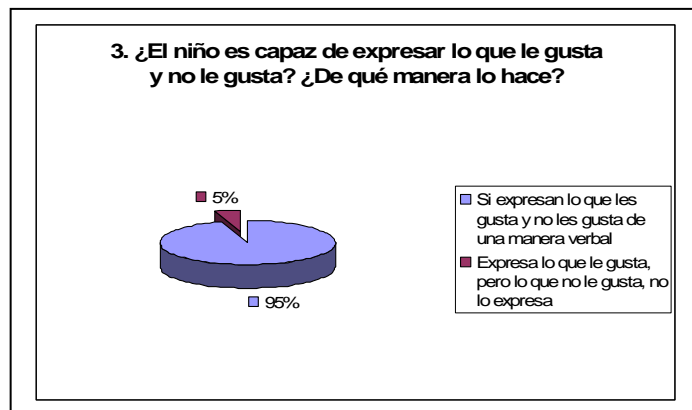
Si expresan lo que les gusta y no les gusta de una manera verbal	19
Expresa lo que le gusta, pero lo que no le gusta, no lo expresa	
Expresa sus gustos/disgustos llorando o gritando	3
No expresaba sus gustos/disgustos	2



Gráfica 46. Pregunta 3 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

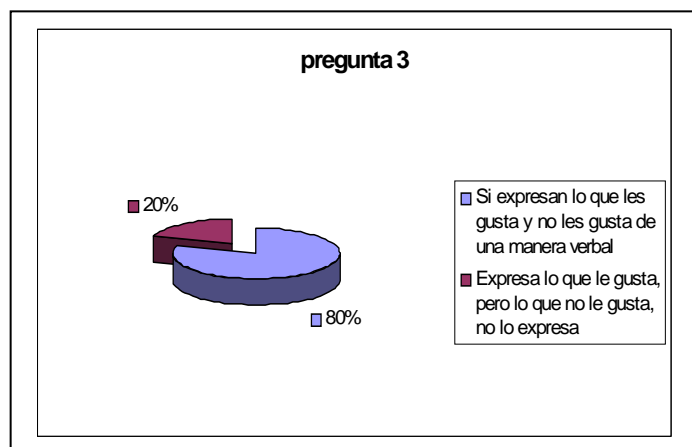
Si expresan lo que les gusta y no les gusta de una manera verbal	20
Expresa lo que le gusta, pero lo que no le gusta, no lo expresa	1



Gráfica 7. Pregunta 3 (cuestionario madres de familia)

**Maestros**

Si expresan lo que les gusta y no les gusta de una manera verbal	16
Expresa lo que le gusta, pero lo que no le gusta, no lo expresa	4



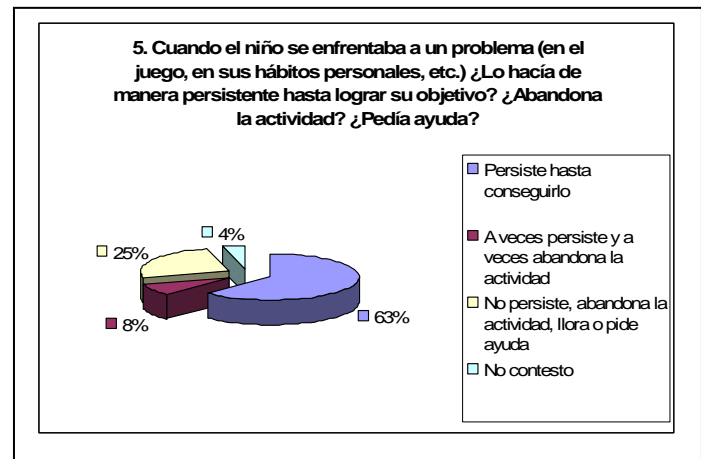
Gráfica 84. Pregunta 3 (cuestionario maestros)

Respecto a la expresión de lo que les gusta y no les gusta a los niños encontramos que durante su estancia en el CAMP, el 79% de los niños lo hacía de una manera verbal, mientras que las madres de familia reportan en un 95% que sus hijos los expresan verbalmente, y los maestros en un 80%. Debido a los altos porcentajes se sugiere que dicha habilidad fue adquirida en el CAMP y ésta se ha mantenido tanto en casa como en la escuela.

**Pregunta 5. Cuando el niño se enfrenta a un problema (en el juego, en sus hábitos personales, etc.) ¿Lo hace de manera persistente hasta lograr su objetivo? ¿Abandona la actividad? ¿Pide ayuda? Describa cómo lo hace.**

### Coordinadora CAMP

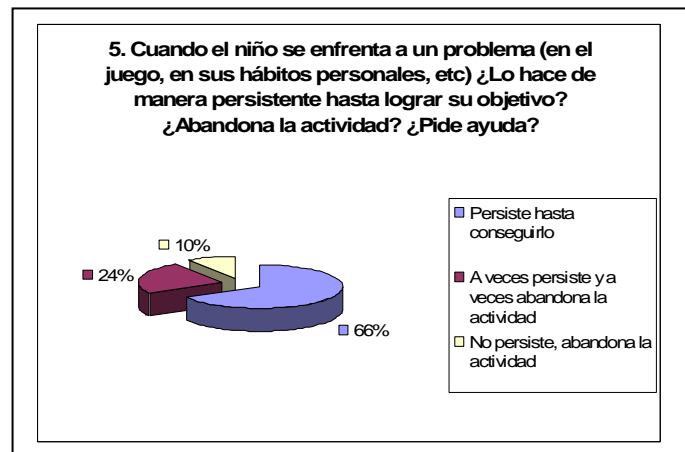
Persiste hasta conseguirlo	15
A veces persiste y a veces abandona la actividad	2
No persiste, abandona la actividad, llora o pide ayuda	6
No contesto	1



Gráfica 47. Pregunta 5 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

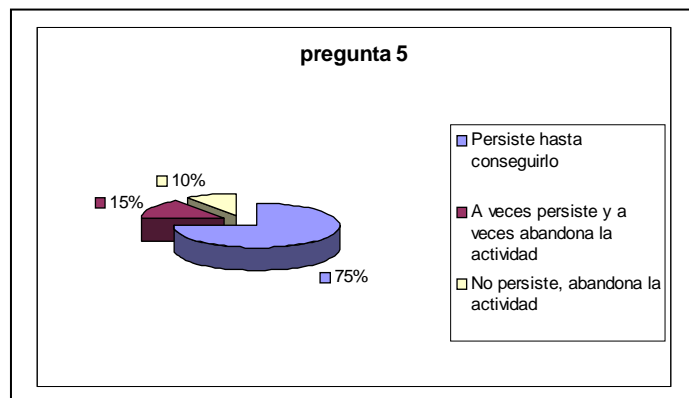
Persiste hasta conseguirlo	14
A veces persiste y a veces abandona la actividad	5
No persiste, abandona la actividad	2



Gráfica 8. Pregunta 3 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Persiste hasta conseguirlo	15
A veces persiste y a veces abandona la actividad	3
No persiste, abandona la actividad	2



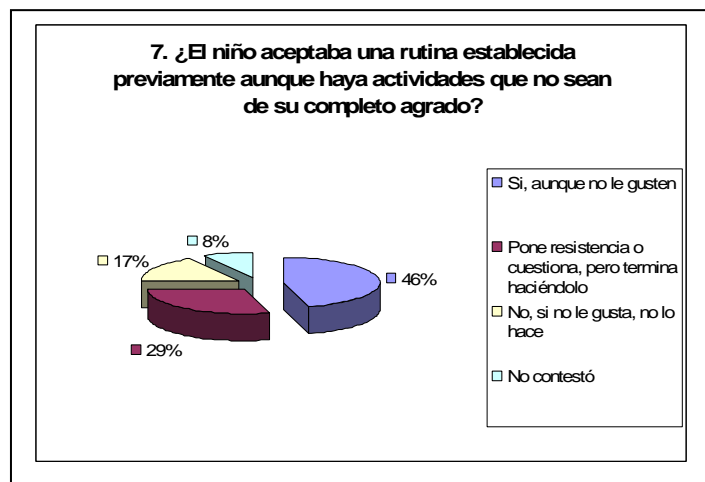
Gráfica 85. Pregunta 5 (cuestionario maestros)

En relación con la persistencia de los niños en lograr un objetivo, en el CAMP se reporta que el 63% de los menores persistían hasta resolver su problema, madres de familia reportan que actualmente estos niños persisten en sus metas en un 66% y los maestros opinan que un 80% de ellos luchan por cumplir su objetivo. Tanto en el CAMP como en casa, se mantiene casi el mismo porcentaje, lo que supone la promoción de dicha habilidad en el Centro y que se ha mantenido en el hogar, aumentando considerablemente en el ámbito escolar donde se presume la autoridad de los maestros, quienes se encuentran en ambientes tradicionalistas y, hace que los alumnos persistan hasta lograr sus objetivos no tanto por iniciativa propia sino obligados por el sistema.

### Pregunta 7. ¿El niño acepta una rutina establecida previamente aunque haya actividades que no sean de su completo agrado?

#### Coordinadora CAMP

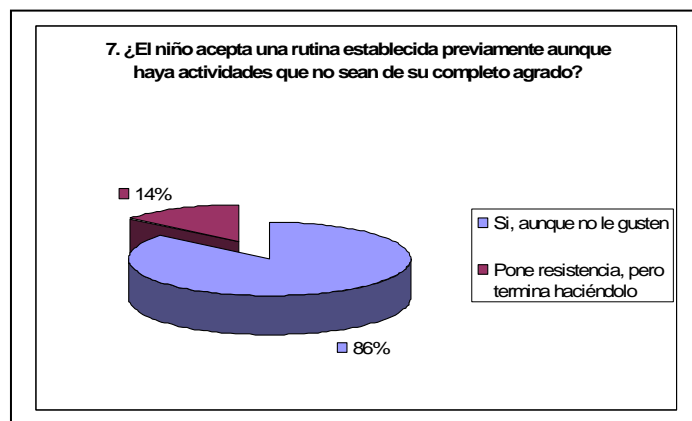
Si, aunque no le gusten	11
Pone resistencia o cuestiona, pero termina haciéndolo	7
No, si no le gusta, no lo hace	4
No contestó	2



Gráfica 48. Pregunta 7 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

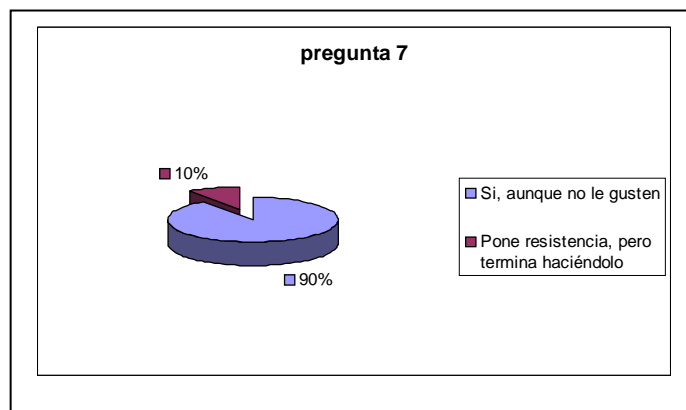
Si, aunque no le gusten	18
Pone resistencia, pero termina haciéndolo	3



Gráfica 9. Pregunta 7 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si, aunque no le gusten	18
Pone resistencia, pero termina haciéndolo	2



Gráfica 86. Pregunta 7 (cuestionario maestros)

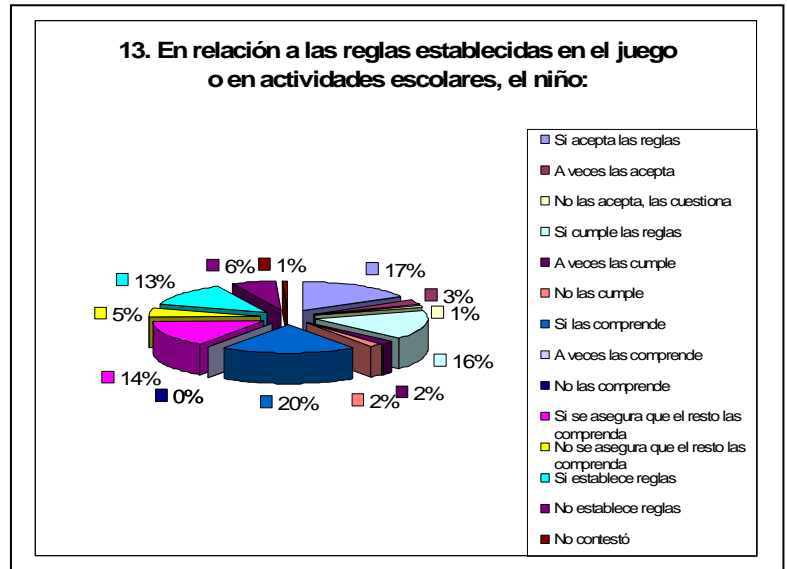
Con respecto a seguir una rutina, el 45% de los resultados proporcionados por la coordinadora académica del Centro demuestran que los niños si seguían una rutina aunque no les gustara; sin embargo el 86% de las mamás opinan que sus hijos siguen una rutina aunque no les guste y el 90% de los maestros opinan lo mismo. Debido al bajo porcentaje por lo reportado en el CAMP, se presume que dicha habilidad no fue adquirida en el centro, y que más bien el ámbito escolar y del hogar lo han fomentado.

**Pregunta 13. En relación a las reglas establecidas en el juego o en actividades escolares, el niño:**

Las acepta ( ), las cumple ( ), las comprende ( ), se asegura de que el resto de los niños las comprenda ( ), las establece ( ).

### Coordinadora CAMP

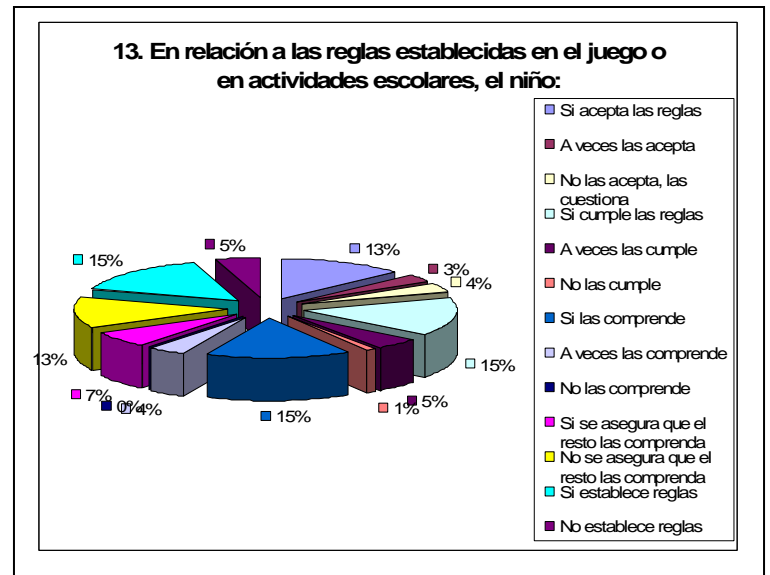
Si acepta las reglas	19
A veces las acepta	3
No las acepta, las cuestiona	1
Si cumple las reglas	18
A veces las cumple	2
No las cumple	2
Si las comprende	22
A veces las comprende	
No las comprende	
Si se asegura que el resto las comprenda	16
No se asegura que el resto las comprenda	6
Si establece reglas	15
No establece reglas	7
No contestó	1



Gráfica 50. Pregunta 13 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

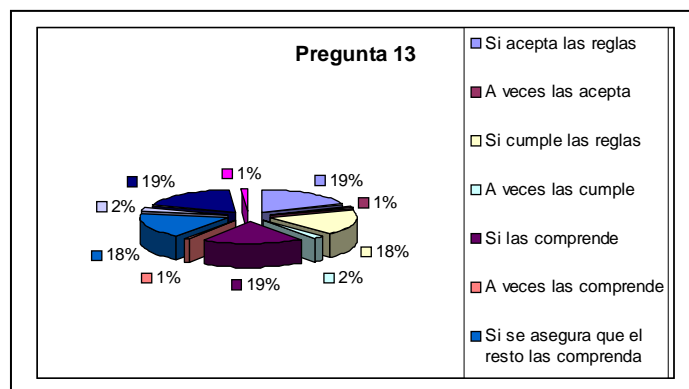
Si acepta las reglas	14
A veces las acepta	3
No las acepta, las cuestiona	4
Si cumple las reglas	16
A veces las cumple	5
No las cumple	1
Si las comprende	16
A veces las comprende	4
No las comprende	
Si se asegura que el resto las comprenda	7
No se asegura que el resto las comprenda	13
Si establece reglas	16
No establece reglas	5



Gráfica 11. Pregunta 13 (cuestionario madres de familia)

## Maestros

Si acepta las reglas	19
A veces las acepta	1
Si cumple las reglas	18
A veces las cumple	2
Si las comprende	19
A veces las comprende	1
Si se asegura que el resto las comprenda	18
No se asegura que el resto las comprenda	2
Si establece reglas	19
No establece reglas	1



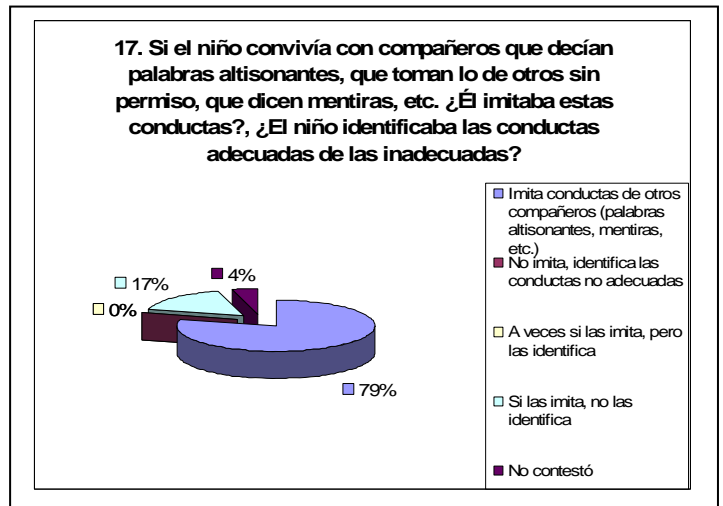
Gráfica 87. Pregunta 13 (cuestionario maestros)

La coordinadora académica del CAMP reporta que el 17% de los niños aceptan las reglas, el 16% las cumple, el 20% las comprende, el 14% se asegura de que el resto las comprenda y el 13% establece sus propias reglas; en porcentajes un poco más bajos reportan las madres de familia y con porcentajes muy altos, los maestros reportan que el 95% de los niños si aceptan las reglas, el 90% las cumplen, el 95% las comprende, el 90% se asegura de que el resto las comprenda, y el 95% establece sus propias reglas. Posiblemente este dato que está por encima del promedio, podría ser debido a que los niños pueden percibir más como una autoridad a los maestros que a sus mismos padres, y por ello aceptan y cumplen más las reglas dentro de la escuela que en casa; sin embargo dentro del CAMP se puede deducir que sí hay reglas que los niños empiezan a trabajar en el centro. Juntando el porcentaje de la aceptación, cumplimiento, comprensión y establecimiento de reglas se da en un 80% de los niños, porcentaje muy significativo que nos habla de la conciencia que los niños pueden tener de los límites dentro de un juego o una actividad.

**Pregunta 17. Si el niño convive con compañeros que dicen palabras altisonantes, que toman lo de otros sin permiso, que dicen mentiras, etc., ¿El imita estas conductas?, ¿El niño identifica las conductas adecuadas de las inadecuadas? Describa cuáles y qué hace.**

### Coordinadora CAMP

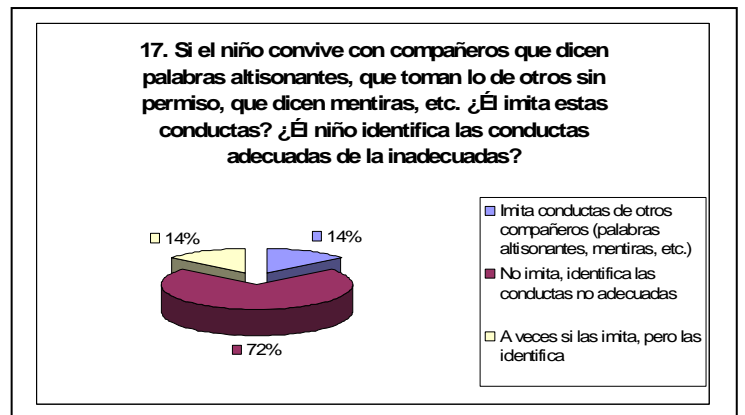
Imita conductas de otros compañeros (palabras altisonantes, mentiras, etc.)	19
No imita, identifica las conductas no adecuadas	
A veces si las imita, pero las identifica	
Si las imita, no las identifica	4
No contestó	1



Gráfica 51. Pregunta 17 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

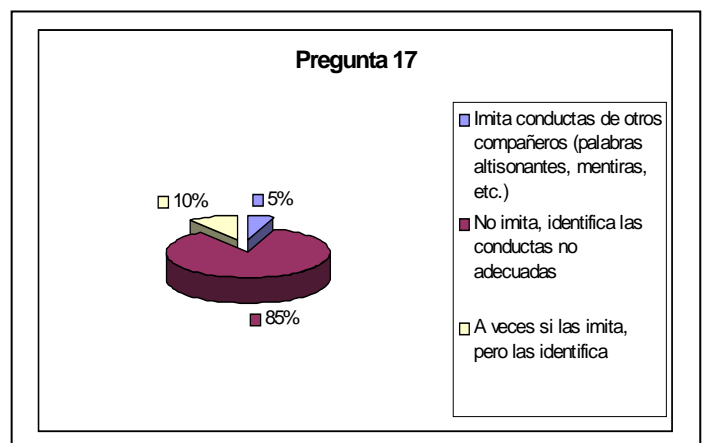
Imita conductas de otros compañeros (palabras altisonantes, mentiras, etc.)	3
No imita, identifica las conductas no adecuadas	15
A veces si las imita, pero las identifica	3



Gráfica 12. Pregunta 17 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Imita conductas de otros compañeros (palabras altisonantes, mentiras, etc.)	1
No imita, identifica las conductas no adecuadas	17
A veces si las imita, pero las identifica	2



Gráfica 88. Pregunta 17 (cuestionario maestros)

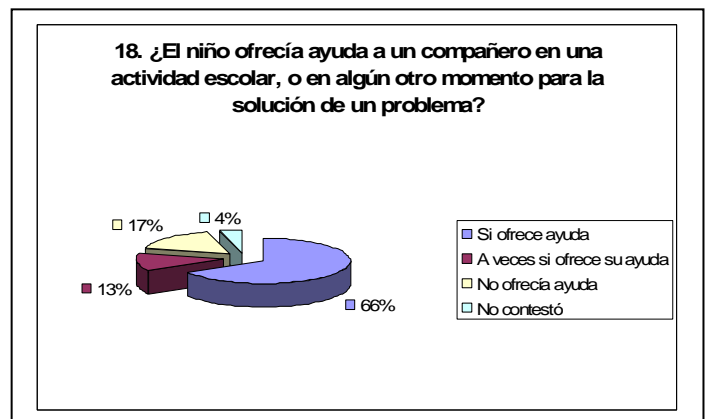


Respecto a la identificación e imitación de palabras altisonantes, mentiras, etc; el CAMP reporta que únicamente el 4% de los niños identifica y no imita estas conductas; sin embargo, el 72% de las madres de familia reportan que sus hijos logran identificar estas conductas inadecuadas y no las imitan; así mismo, el 85% de los maestros opinan lo mismo. Con estos datos podría suponerse que identificar conductas inadecuadas y no imitarlas no fue propiamente una habilidad aprendida en el CAMP, sino que fue una habilidad aprendida en casa o en la escuela actual, este resultado puede apoyarse en el conocimiento de que la imitación en los menores de 4 años es básica en su aprendizaje, de ahí que ellos imiten todo lo que ven y escuchan.

**Pregunta 18. ¿El niño ofrece ayuda a un compañero en una actividad escolar, o en algún otro momento para la solución de un problema? Describa de qué manera lo hace.**

**Coordinadora CAMP**

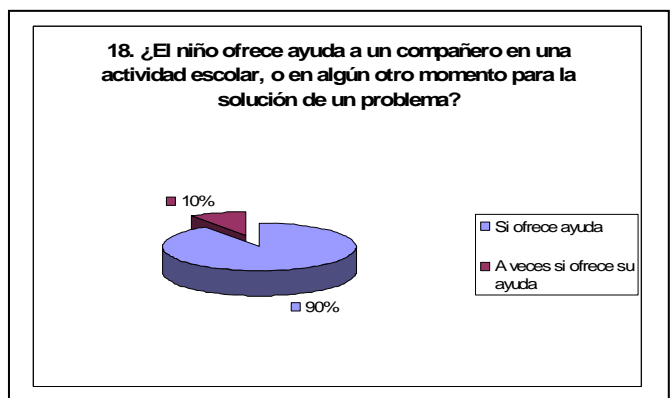
Si ofrece ayuda	16
A veces si ofrece su ayuda	3
No ofrecía ayuda	4
No contestó	1



Gráfica 52. Pregunta 18 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

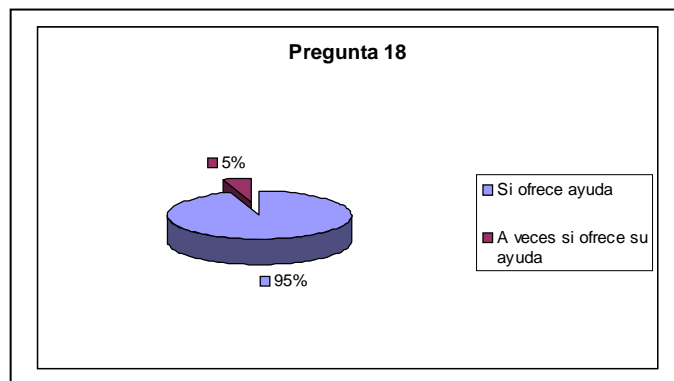
Si ofrece ayuda	19
A veces si ofrece su ayuda	2



Gráfica 13. Pregunta 18 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si ofrece ayuda	19
A veces si ofrece su ayuda	1



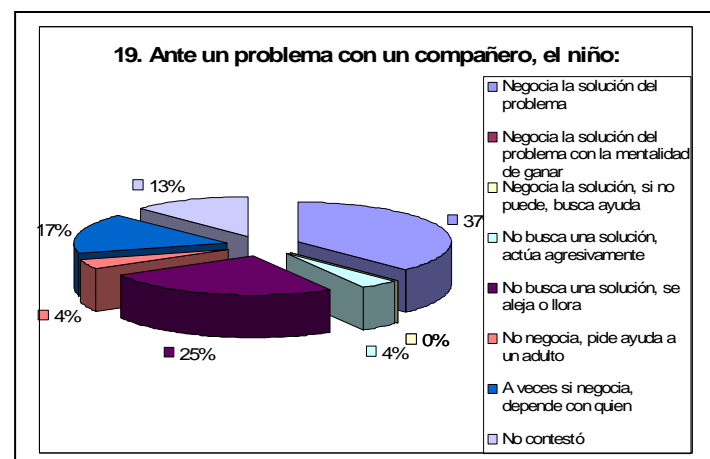
Gráfica 89. Pregunta 18 (cuestionario madres de familia)

El 66% de los niños del CAMP ofrecían ayuda a sus compañeros en la solución de un problema, el 90% de lo reportado por las mamás demuestran que los niños ofrecen ayuda a sus iguales en algún momento, y el 95% de los maestros opinan lo mismo respecto a la habilidad de los niños de ofrecer ayuda a sus iguales. Estos resultados sugieren que fue una habilidad aprendida en el CAMP, pero que se ha desarrollado más en el contexto escolar y del hogar.

**Pregunta 19. Ante un problema con un compañero, el niño:  
 Busca negociar la solución del problema ( ), ofrece una solución de manera independiente ( ), no busca una solución ( ), pide ayuda a un adulto ( )  
 Describa como el niño actúa.**

### Coordinadora CAMP

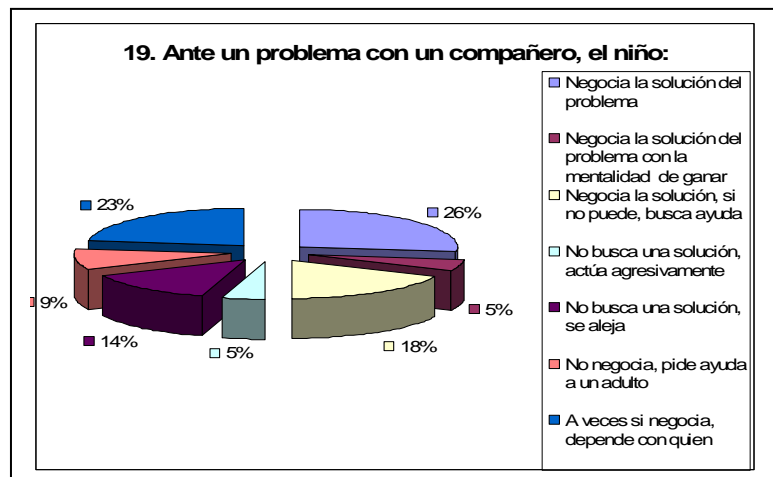
Negocia la solución del problema	9
Negocia la solución del problema con la mentalidad de ganar	
Negocia la solución, si no puede, busca ayuda	
No busca una solución, actúa agresivamente	1
No busca una solución, se aleja o llora	6
No negocia, pide ayuda a un adulto	1
A veces si negocia, depende con quien	4
No contestó	3



Gráfica 53. Pregunta 19 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

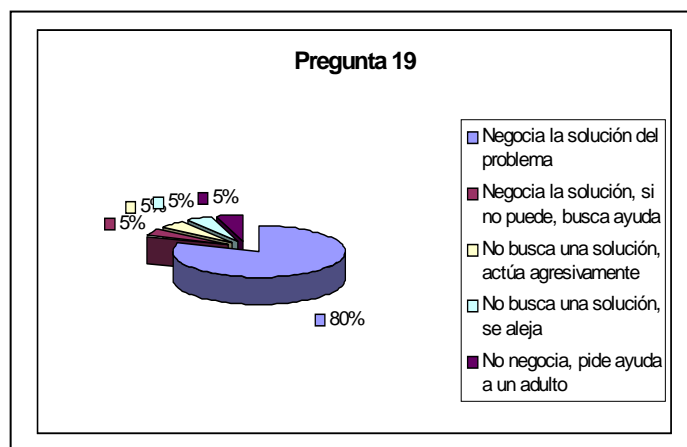
Negocia la solución del problema	6
Negocia la solución del problema con la mentalidad de ganar	1
Negocia la solución, si no puede, busca ayuda	4
No busca una solución, actúa agresivamente	1
No busca una solución, se aleja	3
No negocia, pide ayuda a un adulto	2
A veces si negocia, depende con quien	5



Gráfica 14. Pregunta 19 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Negocia la solución del problema	16
Negocia la solución, si no puede, busca ayuda	1
No busca una solución, actúa agresivamente	1
No busca una solución, se aleja	1
No negocia, pide ayuda a un adulto	1



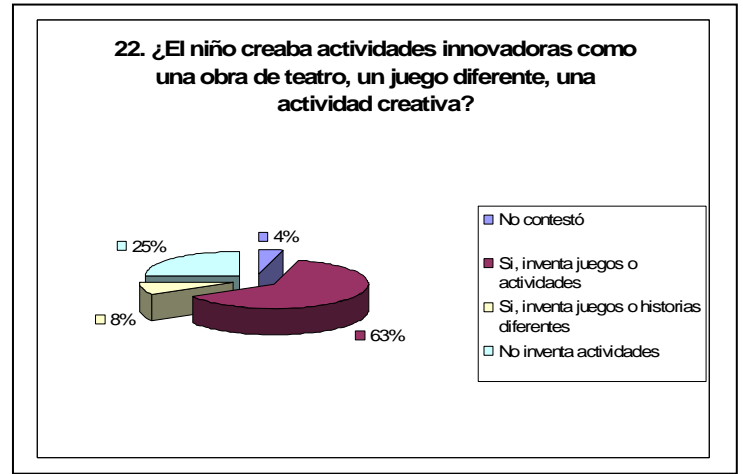
Gráfica 90. Pregunta 19 (cuestionario maestros)

Ante la posibilidad de que un niño negocie la solución de un problema con un niño, el CAMP reporta que el 37% de los niños lo hacía dentro del centro, las madres de familia reportan que el 26% de sus hijos lo hace actualmente y el 80% de los maestros reportan que logran negociar la solución de un problema con un compañero. Debido a los bajos porcentajes de lo observado en el CAMP y con las madres de familia, podría suponerse que dicha habilidad ha sido aprendida en sus escuelas actuales y no precisamente dentro del CAMP.

**Pregunta 22. ¿El niño crea actividades innovadoras como una obra de teatro, un juego diferente, una actividad creativa? Describa cómo lo hace.**

**Coordinadora CAMP**

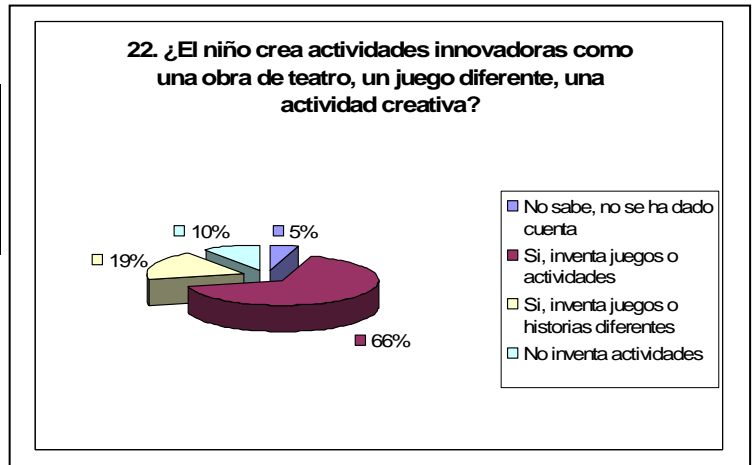
No contestó	1
Si, inventa juegos o actividades	15
Si, inventa juegos o historias diferentes	2
No inventa actividades	6



Gráfica 54. Pregunta 22 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

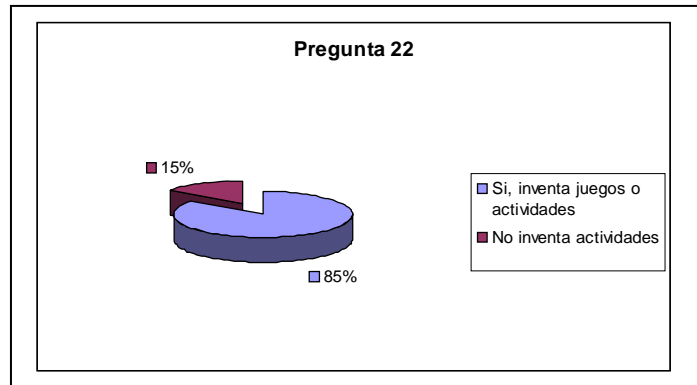
No sabe, no se ha dado cuenta	1
Si, inventa juegos o actividades	14
Si, inventa juegos o historias diferentes	4
No inventa actividades	2



Gráfica 15. Pregunta 22 (cuestionario madres de familia)

**Maestros**

Si, inventa juegos o actividades	17
No inventa actividades	3



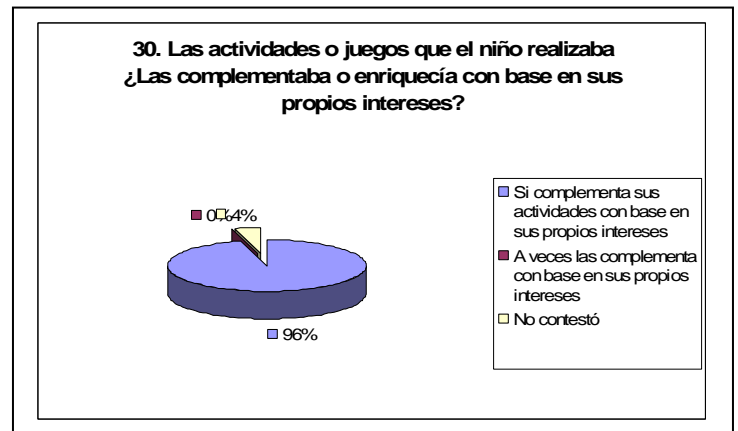
Gráfica 91. Pregunta 22 (cuestionario maestros)

La realización de actividades creativas dentro del CAMP, según lo reportado por la coordinadora del Centro, se dio en un 63% de los casos, casi en el mismo promedio se da lo reportado por las madres de familia, en un 66% de los casos y de acuerdo a los maestros, el 80% de estos niños inventan juegos o actividades creativas. Los porcentajes de lo observado en el CAMP y lo reportado por las madres de familia son muy parecidos; sin embargo incrementan en lo reportado por los maestros actuales. Podría suponer que esta habilidad se fomentó dentro del Centro, pero que actualmente se ha desarrollado más en el contexto escolar. Igualmente, la edad puede ser un factor importante, conformen van creciendo los niños, van adquiriendo mayores habilidades.

**Pregunta 30. Las actividades o juegos que el niño realiza ¿Las complementa o enriquece con base en sus propios intereses? Describa cómo el niño complementa sus actividades o trabajos.**

**Coordinadora CAMP**

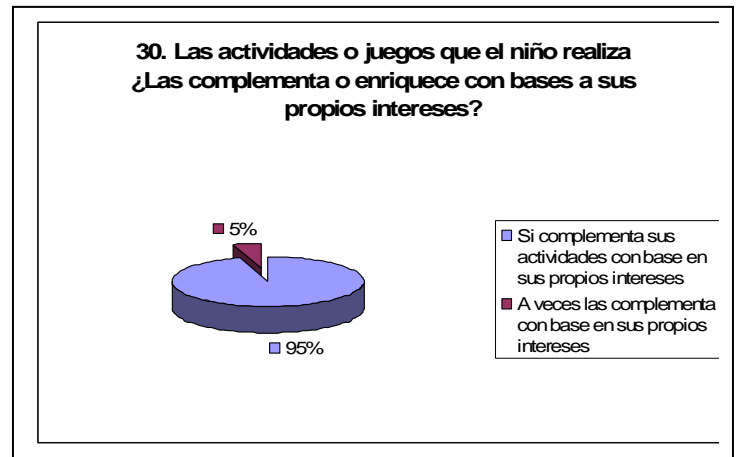
Si complementa sus actividades con base en sus propios intereses	23
A veces las complementa con base en sus propios intereses	
No contestó	1



Gráfica 55. Pregunta 30 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

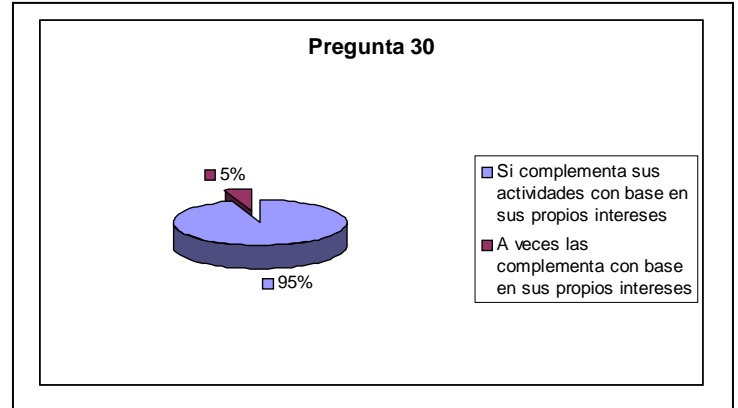
Si complementa sus actividades con base en sus propios intereses	20
A veces las complementa con base en sus propios intereses	1



Gráfica 16. Pregunta 30 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si complementa sus actividades con base en sus propios intereses	19
A veces las complementa con base en sus propios intereses	1



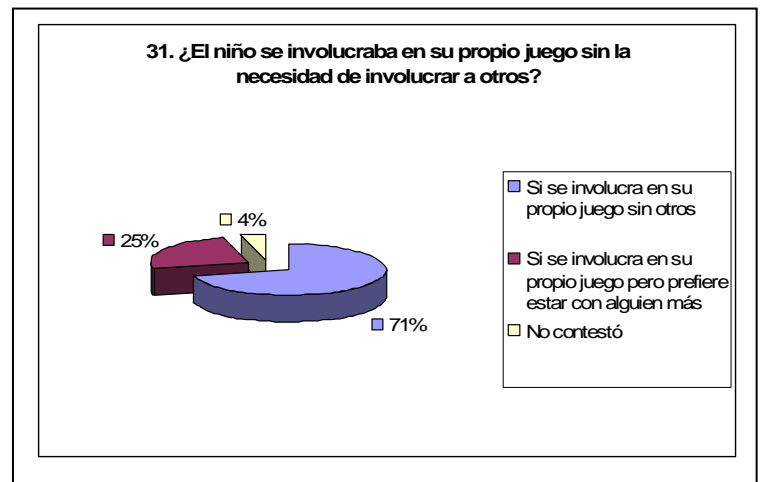
Gráfica 92. Pregunta 30 (cuestionario maestros)

De acuerdo a los tres tipos de informantes (coordinadora CAMP, madres de familia y maestros) el 95% de los niños complementan sus actividades con base en sus propios intereses. El dato se repite en los tres informantes, lo que podría sugerir que esta habilidad desarrollada en el CAMP se mantiene actualmente observada por madres de familia y maestros.

**Pregunta 31. ¿El niño se involucra en su propio juego sin la necesidad de involucrar a otros? Describa la manera en que el niño lo hacía.**

### Coordinadora CAMP

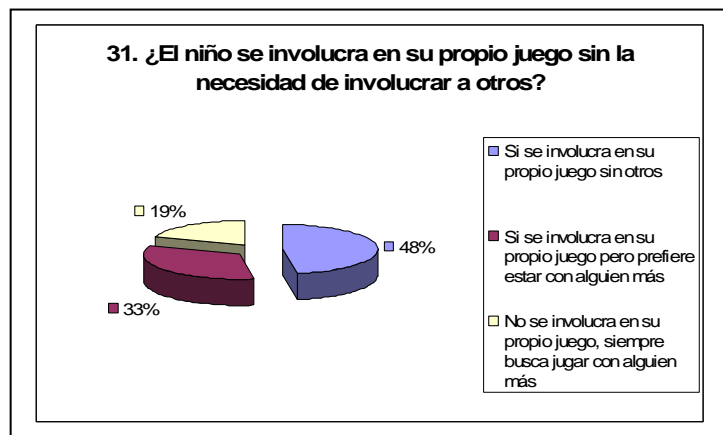
Si se involucra en su propio juego sin otros	17
Si se involucra en su propio juego pero prefiere estar con alguien más	6
No contestó	1



Gráfica 56. Pregunta 31 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

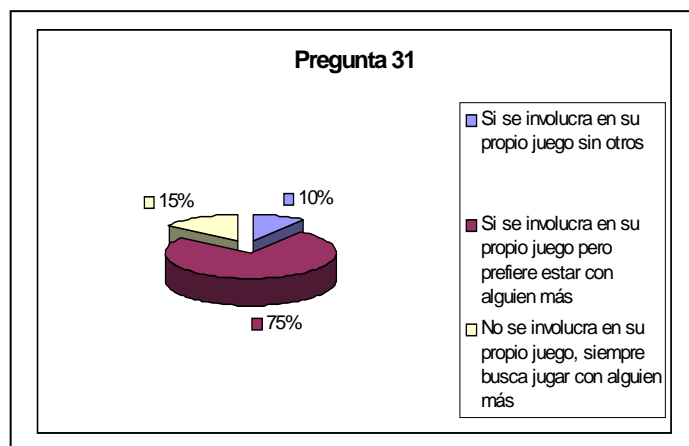
Si se involucra en su propio juego sin otros	10
Si se involucra en su propio juego pero prefiere estar con alguien más	7
No se involucra en su propio juego, siempre busca jugar con alguien más	4



Gráfica 17. Pregunta 31 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si se involucra en su propio juego sin otros	2
Si se involucra en su propio juego pero prefiere estar con alguien más	15
No se involucra en su propio juego, siempre busca jugar con alguien más	3



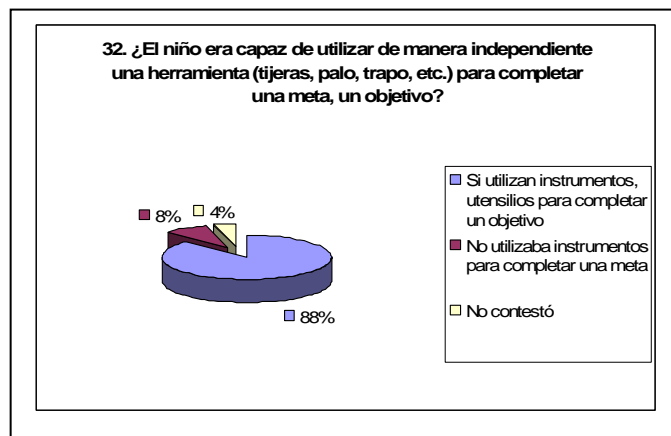
Gráfica 93. Pregunta 31 (cuestionario maestros)

De acuerdo a lo registrado en el CAMP, el 71% de estos niños lograba involucrarse solo en su juego sin la necesidad de involucrar a otros, actualmente el 45% y 50% de estos sujetos según lo reportado por madres de familia y maestros respectivamente logran jugar solos sin involucrar a otros, dicha habilidad se mantiene, sin embargo para algunos de ellos es preferible estar acompañados de alguien más, esto se puede deber a la edad de los niños y que aún requieren de la compañía del adulto por más autonomía que presenten.

**Pregunta 32. ¿El niño es capaz de utilizar de manera independiente una herramienta (tijeras, palo, trapo, etc.) para completar una meta, un objetivo?**

**Coordinadora CAMP**

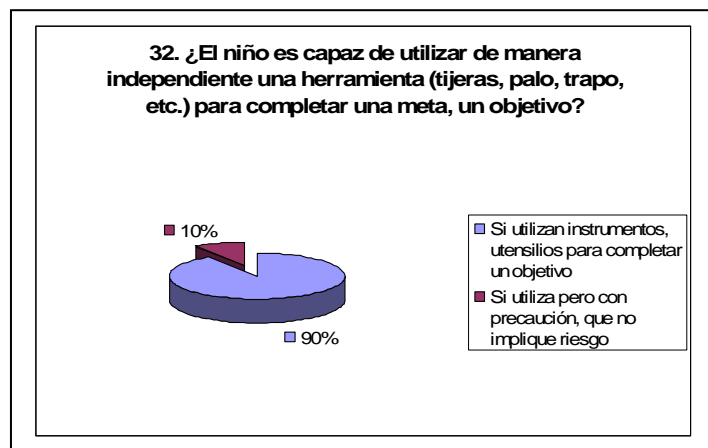
Si utilizan instrumentos, utensilios para completar un objetivo	21
No utilizaba instrumentos para completar una meta	2
No contestó	1



Gráfica 57. Pregunta 32 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

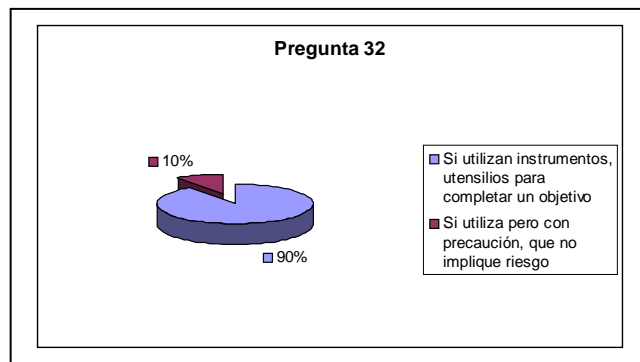
Si utilizan instrumentos, utensilios para completar un objetivo	19
Si utiliza pero con precaución, que no implique riesgo	2



Gráfica 18. Pregunta 32 (cuestionario madres de familia)

**Maestros**

Si utilizan instrumentos, utensilios para completar un objetivo	18
Si utiliza pero con precaución, que no implique riesgo	2



Gráfica 94. Pregunta 32 (cuestionario maestros)

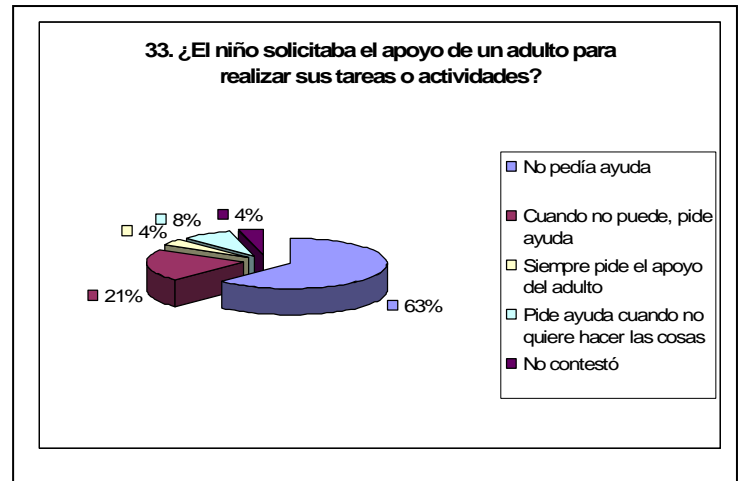


El 88% de los sujetos fueron capaces de utilizar alguna herramienta para alcanzar un fin, igualmente lo reportan madres de familia y maestros quienes indican que el 90% de estos niños lo hacen actualmente, identificando así una habilidad adquirida en el CAMP y que se ha mantenido con el paso del tiempo.

**Pregunta 33. ¿El niño solicita el apoyo de un adulto para realizar sus tareas o actividades? Describa de qué manera lo solicita.**

**Coordinadora CAMP**

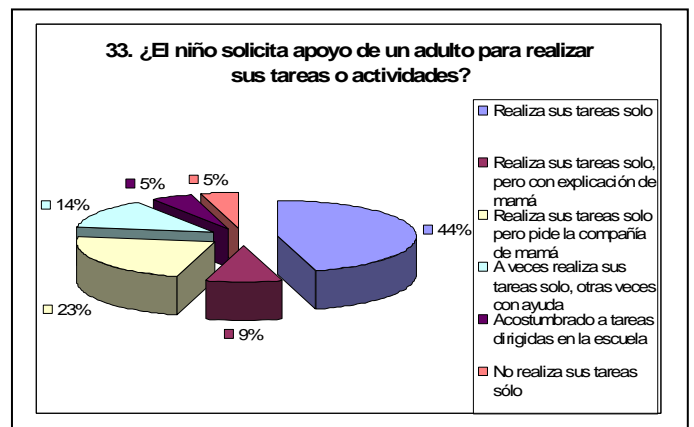
No pedía ayuda	15
Cuando no puede, pide ayuda	5
Siempre pide el apoyo del adulto	1
Pide ayuda cuando no quiere hacer las cosas	2
No contestó	1



Gráfica 58. Pregunta 33 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

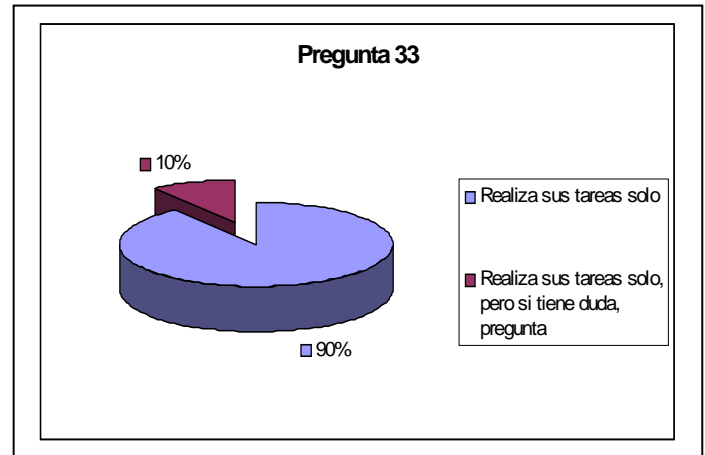
Realiza sus tareas solo	10
Realiza sus tareas solo, pero con explicación de mamá	2
Realiza sus tareas solo pero pide la compañía de mamá	5
A veces realiza sus tareas solo, otras veces con ayuda	3
Acostumbrado a tareas dirigidas en la escuela	1
No realiza sus tareas sólo	1



Gráfica 19. Pregunta 33 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Realiza sus tareas solo	18
Realiza sus tareas solo, pero si tiene duda, pregunta	2



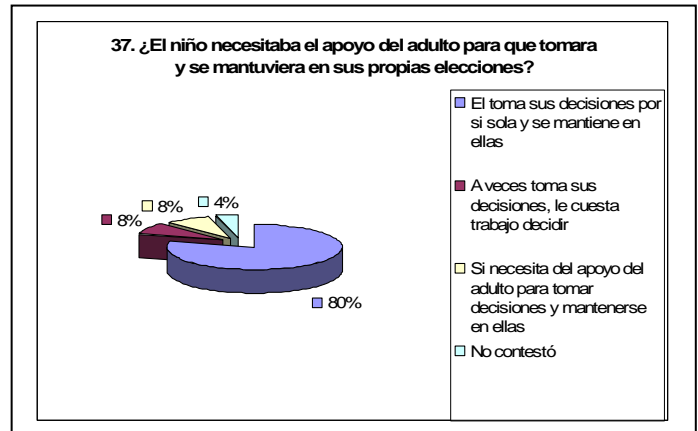
Gráfica 95. Pregunta 33 (cuestionario maestros)

El CAMP reporta que el 84% de estos niños realizaba sus actividades por si solos, y únicamente si tenían dudas, solicitaban el apoyo del adulto; cabe mencionar, que en el CAMP los niños no hacían tareas. Las madres de familia reportan que el 53% de los sujetos igualmente hacen solos sus tareas y piden ayuda sin tienen alguna duda, este porcentaje es menor al estar involucradas aquí tareas escolares con un nivel académico de acuerdo al grado escolar del niño. Sin embargo el 90% de los maestros reportan que estos niños realizan solos sus actividades o tareas. Dicho porcentaje aumenta al encontrarse dentro del ámbito escolar y que en este se promueve la autonomía de los niños en las actividades, pero se refleja por su alto porcentaje que ésta habilidad fue promovida en sus primeros años del niño dentro del centro.

**Pregunta 36. ¿El niño necesita el apoyo del adulto para que haga y se mantenga en sus propias elecciones? Describa cómo lo hace.**

### Coordinadora CAMP

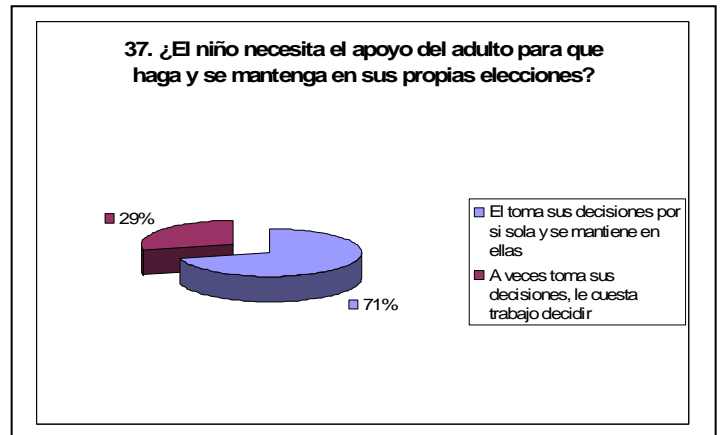
El toma sus decisiones por si sola y se mantiene en ellas	19
A veces toma sus decisiones, le cuesta trabajo decidir	2
Si necesita del apoyo del adulto para tomar decisiones y mantenerse en ellas	2
No contestó	1



Gráfica 59. Pregunta 36 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

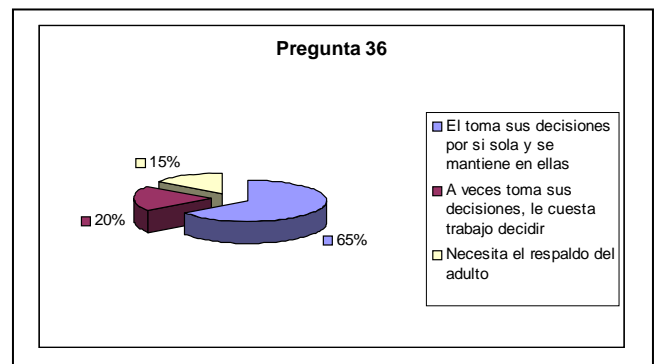
El toma sus decisiones por si sola y se mantiene en ellas	15
A veces toma sus decisiones, le cuesta trabajo decidir	6



Gráfica 20. Pregunta 36 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

El toma sus decisiones por si sola y se mantiene en ellas	13
A veces toma sus decisiones, le cuesta trabajo decidir	4
Necesita el respaldo del adulto	3



Gráfica 96. Pregunta 36 (cuestionario maestros)

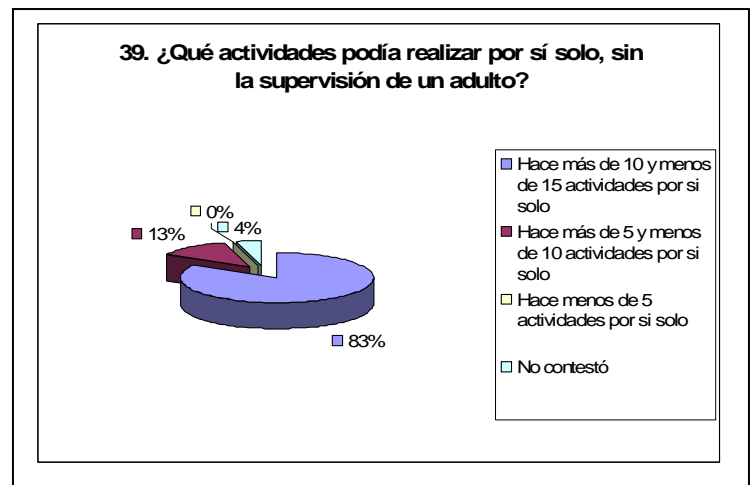
El CAMP reporta que el 80% de los niños tomaban y se mantenían en sus propias decisiones sin apoyo del adulto, las madres de familia reportan que el 71% lo consigue y los maestros reportan que el 65% lo logra. Se observa una disminución en esta habilidad, aunque por los porcentajes tan altos se puede suponer como una capacidad ya adquirida en el CAMP y que se mantiene en la actualidad.

**Pregunta 38. De las siguientes actividades marque las que el niño puede realizar por sí solo, sin la supervisión de un adulto:**

Andar en bicicleta ( ), escalar obstáculo ( ), ponerse los zapatos ( ), abrocharse las agujetas ( ), lavarse las manos ( ), bañarse ( ), lavarse los dientes ( ), ir al baño ( ), peinarse ( ), comer ( ), vestirse ( ), servirse (alimento o bebida) ( ), ordena su ropa ( ), hace su cama ( ), lleva la ropa a la ropa sucia ( ), llevar su plato a la cocina ( ).

**Coordinadora académica**

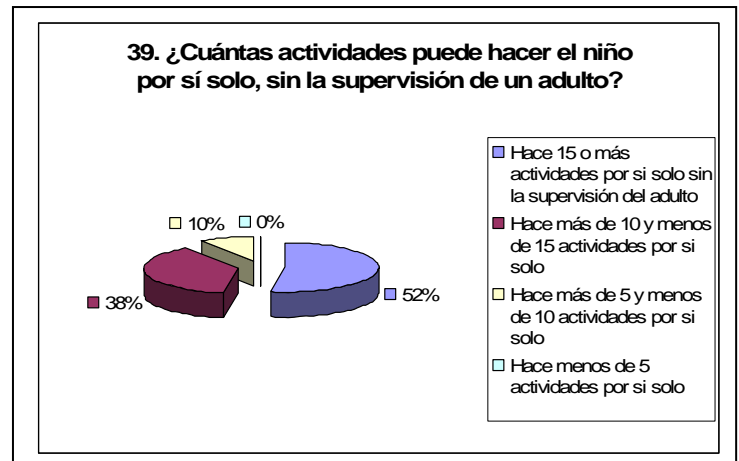
Hace más de 10 y menos de 15 actividades por sí solo	20
Hace más de 5 y menos de 10 actividades por sí solo	3
Hace menos de 5 actividades por sí solo	
No contestó	1



Gráfica 60. Pregunta 38 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

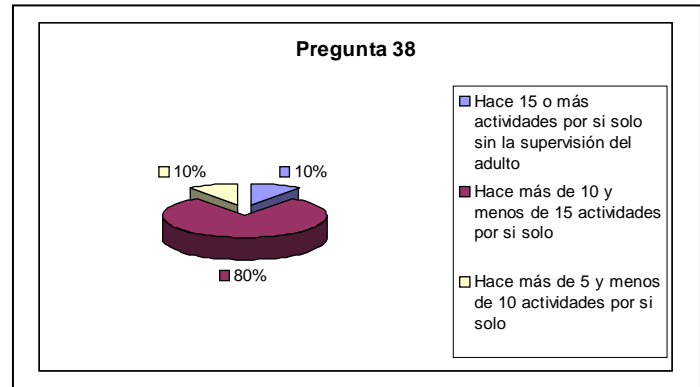
Hace 15 o más actividades por sí solo sin la supervisión del adulto	11
Hace más de 10 y menos de 15 actividades por sí solo	8
Hace más de 5 y menos de 10 actividades por sí solo	2
Hace menos de 5 actividades por sí solo	



Gráfica 21. Pregunta 38 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Hace 15 o más actividades por si solo sin la supervisión del adulto	2
Hace más de 10 y menos de 15 actividades por si solo	16
Hace más de 5 y menos de 10 actividades por si solo	2



Gráfica 97. Pregunta 38 (cuestionario maestros)

Los resultados coinciden nuevamente en la realización de actividades por si solos, en el CAMP se reportó un 83% de los casos con 10 o más actividades, y el 90% por madres de familia y el 80% por maestros. Estos datos reflejan que la realización de algunas tareas hechas por los niños sin apoyo del adulto fue promovida en el CAMP y se mantiene en la actualidad con un nivel alto.

#### 4.2.1. Análisis de la Capacidad de Autonomía

Como se observó dentro del marco teórico de esta investigación, el término del apego era fundamental al hablar de autonomía, debido a la seguridad que éste da como resultado.

Por lo que los resultados presentados a continuación deberán tomarse con reserva debido a la influencia del apego a la madre, en el grado de autonomía de un niño, y que de acuerdo a algunos autores como Ainsworth y otros (1979 en Morris, 1987) entre mayor fue este vínculo, más probabilidades de presentar autonomía.

Por otro lado, recordamos a Erick Erickson (1963 en Morris, 1987), quien señala que en los 3 primeros años, el niño adquiere una autonomía que va desarrollándose conforme el niño va creciendo y va teniendo contacto con el medio, por lo que se esperaría que los niños más grandes fueran más autónomos y se pudo ver reflejado en algunas gráficas, donde los

resultados demuestran en la mayoría de los casos, éstos datos aumentan ya en la edad escolar.

Así mismo, dentro de la literatura, Henson y Eller (2000) nos recuerdan que los padres y cuidadores juegan un papel muy importante en la adquisición de la autonomía, y lo podemos observar en algunas preguntas donde se observa que los porcentajes mayores o menores a lo observado en casa o en el CAMP y que pueden ser influidos por el apoyo de los padres en el desarrollo de esta habilidad.

El desarrollo de la autonomía hace posible el desarrollo posterior de relaciones sociales, donde los niños viven como personas que pueden hacer sus propias elecciones, y al respecto de la toma de decisiones se encontró dentro de la investigación que fue una habilidad fomentada dentro del Centro como consecuencia del desarrollo de la autonomía en los niños y que posteriormente disminuyó tanto en casa como en la escuela, posiblemente por lo mencionado en el párrafo anterior de la importancia del papel de los padres.

Retomando la definición de autonomía para efectos de esta investigación, de hacer las cosas por si mismo, se observa que los niños manifestaron altas frecuencias en las siguientes habilidades en sus primeros años dentro del CAMP: expresión de gustos /disgustos, creación de actividades innovadoras, complementar actividades con base en sus propios intereses, involucrarse solos en su juego, utilizar herramientas para el logro de sus objetivos, aceptar, cumplir, comprender y establecer las reglas, hacer sus tareas o actividades por si solo, la toma de decisiones y hacer más de 10 actividades sin ayuda del adulto, lo que podría sugerir que si se fomentó el desarrollo de la autonomía dentro del Centro.

El enfrentar problemas de manera amistosa, seguir una rutina, la identificación de conductas inadecuadas y su imitación y, la negociación de la solución de problemas fueron habilidades, que por sus bajos porcentajes podría suponerse que no fueron promovidas en el CAMP, pero que en el contexto escolar y/o del hogar se han desarrollado.

Esta capacidad de autonomía se desarrolló en estos niños ya que el aprendizaje activo les ofrece un clima de apoyo interpersonal que favorece las interacciones positivas adulto-niño, donde los niños puedan trabajar y jugar con los materiales y con otras personas. Lo que les permite desarrollar capacidades básicas como la confianza, autonomía, iniciativa, empatía y autoestima. Así mismo el compartir el control genera un clima de reciprocidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en este marco los niños pueden tomar decisiones, iniciativas, hablar y compartir lo que hacen, lo que les da un sentido de seguridad y autonomía; mientras que por su parte el adulto apoya, extiende y guía su actividad, aprende de ella y planea experiencias significativas para su desarrollo.

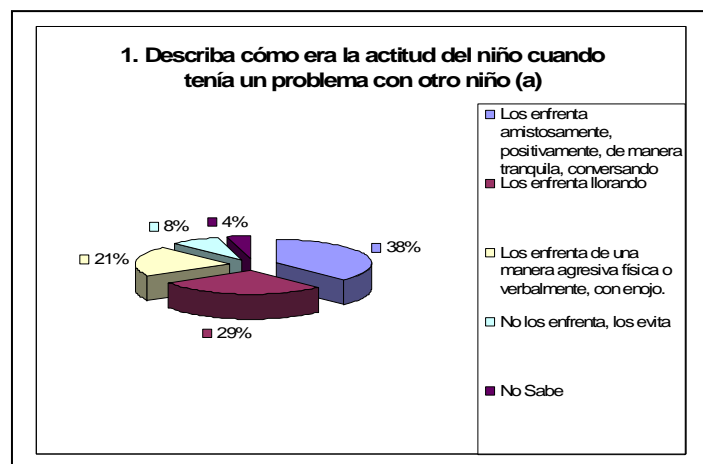
A continuación se presentan las preguntas que evalúan la capacidad de autorregulación en los niños y su posterior análisis.

### 4.3. Resultados de la Capacidad de Autorregulación

**Pregunta 1. Describa qué hace el niño cuando tiene un problema con otro niño (a), expresa su enojo, avienta, se enoja, propone soluciones, etc? Explique por favor.**

#### Coordinadora CAMP

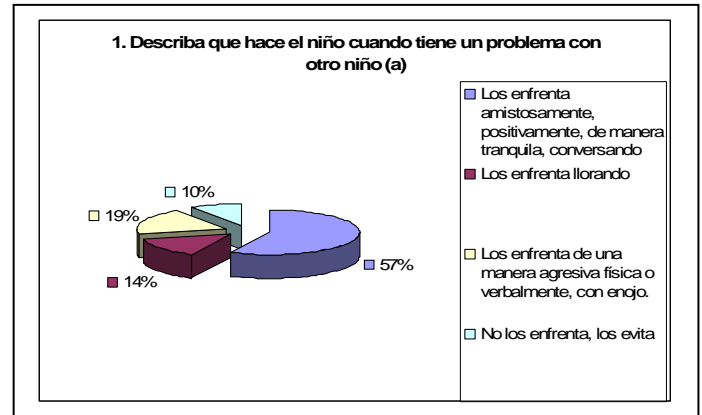
Respuesta	No. de niños
Los enfrenta amistosamente, positivamente, de manera tranquila, conversando	9
Los enfrenta llorando	7
Los enfrenta de una manera agresiva física o verbalmente, con enojo.	5
No los enfrenta, los evita	2
No Sabe	1



Gráfica 45. Pregunta 1 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

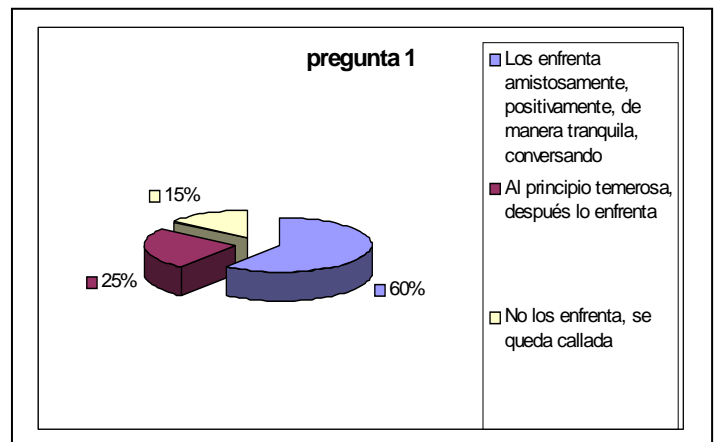
Los enfrenta amistosamente, positivamente, de manera tranquila, conversando	12
Los enfrenta llorando	3
Los enfrenta de una manera agresiva física o verbalmente, con enojo.	4
No los enfrenta, los evita	2



Gráfica 6. Pregunta 1 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Los enfrenta amistosamente, positivamente, de manera tranquila, conversando	12
Al principio temerosa, después lo enfrenta	5
No los enfrenta, se queda callada	3



Gráfica 83. Pregunta 1 (cuestionario maestros)

Esta pregunta fue evaluada en el apartado de autonomía, pero se utilizó también para evaluar la habilidad de autorregulación debido a que para que un niño pueda controlarse y enfrentar un problema de manera tranquila, se requiere de una habilidad de autonomía, pero también de autorregulación para conseguirlo.

En su estancia dentro del CAMP, el 38 % de los niños si enfrentaban sus problemas con otros niños de una manera amistosa o amigable, actualmente estos niños de acuerdo a lo reportado por madres de familia continúan enfrentando sus problemas de una manera tranquila en el 57% de los casos; y por parte de los maestros en un 60%. Aunque el porcentaje del

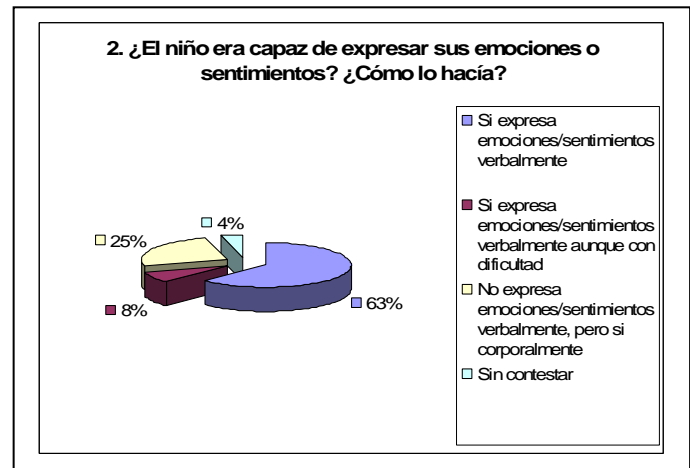


CAMP es menor, esta habilidad se ha desarrollado en los otros contextos, probablemente por la madurez adquirida que lleva consigo una mejor habilidad autorregulatoria.

**Pregunta 2. ¿El niño es capaz de expresar sus emociones o sentimientos? ¿Cómo lo hace?**

**Coordinadora CAMP**

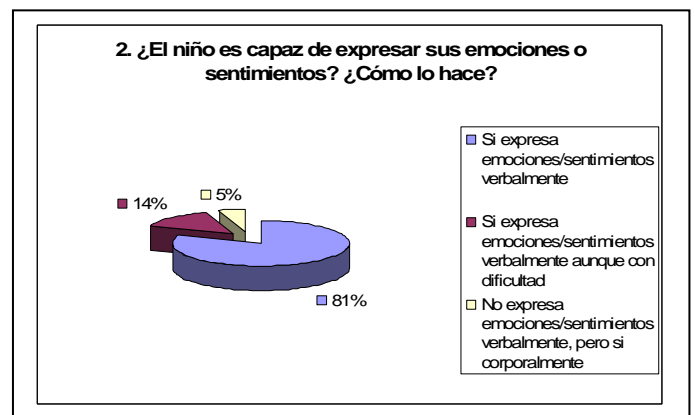
Si expresa emociones/sentimientos verbalmente	15
Si expresa emociones/sentimientos verbalmente aunque con dificultad	2
No expresa emociones/sentimientos verbalmente, pero si corporalmente	6
Sin contestar	1



Gráfica 61. Pregunta 2 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

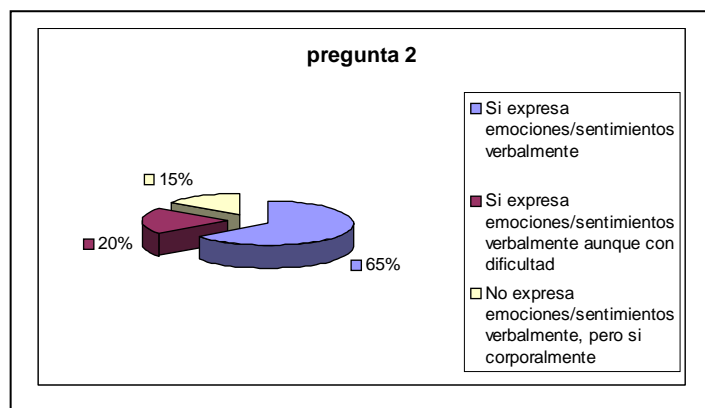
Si expresa emociones/sentimientos verbalmente	17
Si expresa emociones/sentimientos verbalmente aunque con dificultad	3
No expresa emociones/sentimientos verbalmente, pero si corporalmente	1



Gráfica 22. Pregunta 2 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si expresa emociones/sentimientos verbalmente	13
Si expresa emociones/sentimientos verbalmente aunque con dificultad	4
No expresa emociones/sentimientos verbalmente, pero si corporalmente	3



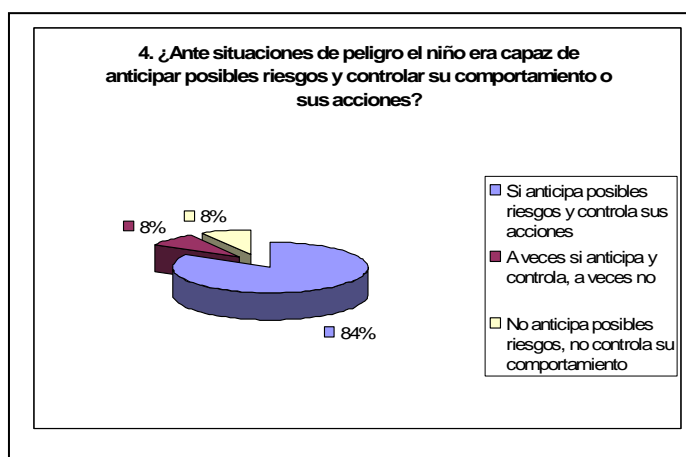
Gráfica 98. Pregunta 2 (cuestionario maestros)

Respecto a la expresión de emociones y sentimientos de una manera verbal, se observa que durante su estancia en el CAMP, se reporta que un 63% de ellos lo consigue de una manera verbal, las madres de familia reportan un 81% y los maestros un 65%, lo que podría sugerir que esta habilidad fue promovida en el CAMP y se ha mantenido en la actualidad tanto en casa como en la escuela de los menores.

### Pregunta 4. ¿Ante situaciones de peligro el niño es capaz de anticipar posibles riesgos y controlar su comportamiento o sus acciones?

### Coordinadora CAMP

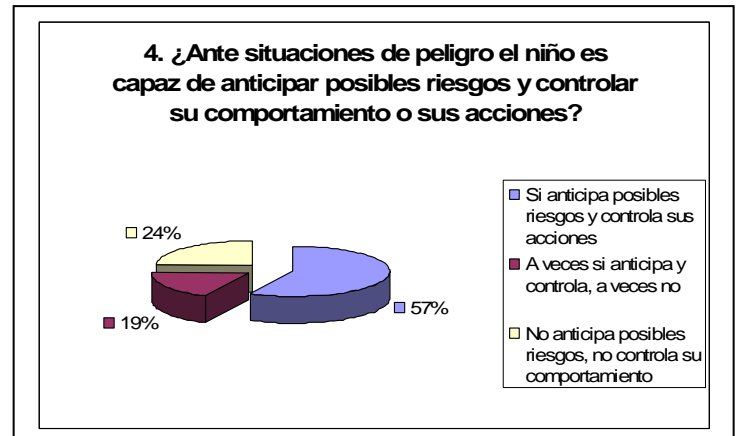
Si anticipa posibles riesgos y controla sus acciones	20
A veces si anticipa y controla, a veces no	2
No anticipa posibles riesgos, no controla su comportamiento	2



Gráfica 62. Pregunta 4 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

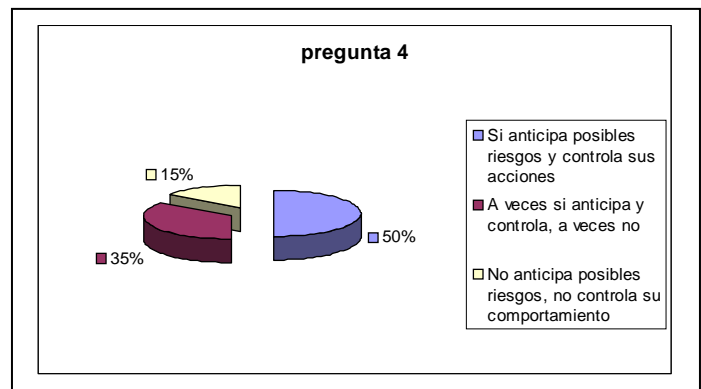
Si anticipa posibles riesgos y controla sus acciones	12
A veces si anticipa y controla, a veces no	4
No anticipa posibles riesgos, no controla su comportamiento	5



Gráfica 23. Pregunta 4 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si anticipa posibles riesgos y controla sus acciones	10
A veces si anticipa y controla, a veces no	7
No anticipa posibles riesgos, no controla su comportamiento	3



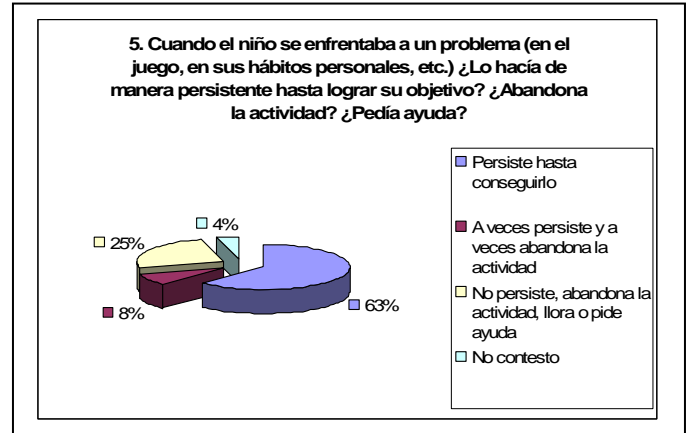
Gráfica 99. Pregunta 4 (cuestionario maestros)

El 84% de los casos reportados en el CAMP, demuestran que los niños anticipan posibles riesgos y controlan sus acciones; sin embargo, las madres de familia reportan sólo el 57% de los casos y los maestros sólo el 50%, al parecer esta habilidad se promovió en el CAMP, sin embargo, no se siguió desarrollando posteriormente. Un factor influyente puede ser la edad y con ella un desarrollo de autonomía e iniciativa del niño que lo induce a hacer todo lo que quiera, incluso bajo su propio riesgo sin controlar sus movimientos.

**Pregunta 5. Cuando el niño se enfrenta a un problema (en el juego, en sus hábitos personales, etc.) ¿Lo hace de manera persistente hasta lograr su objetivo? ¿Abandona la actividad? ¿Pide ayuda? Describe cómo lo hace.**

**Coordinadora CAMP**

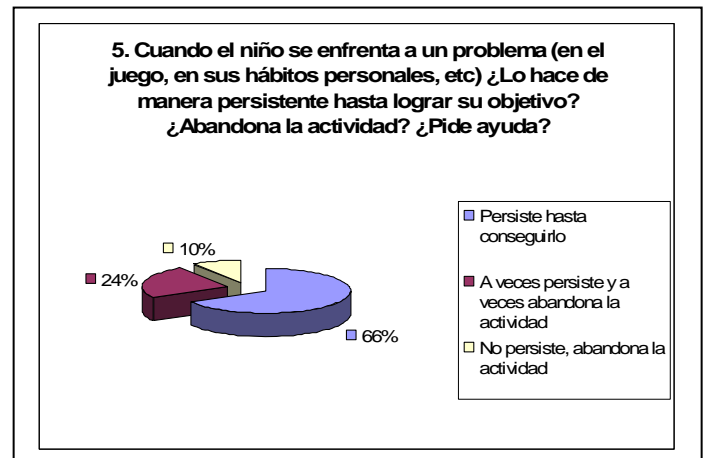
Persiste hasta conseguirlo	15
A veces persiste y a veces abandona la actividad	2
No persiste, abandona la actividad, llora o pide ayuda	6
No contesto	1



Gráfica 47. Pregunta 5 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

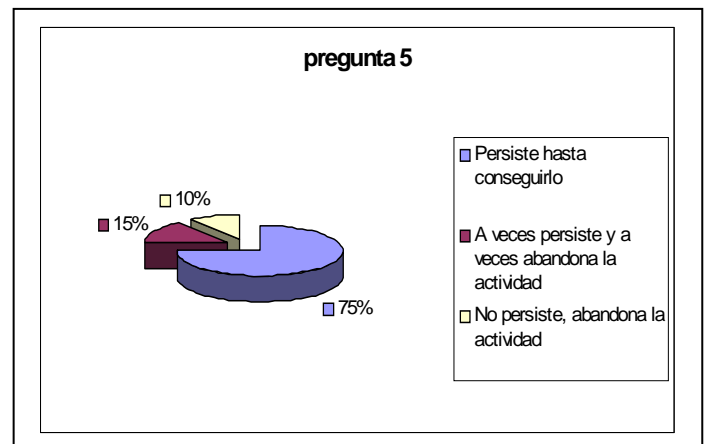
Persiste hasta conseguirlo	14
A veces persiste y a veces abandona la actividad	5
No persiste, abandona la actividad	2



Gráfica 8. Pregunta 5 (cuestionario madres de familia)

**Maestros**

Persiste hasta conseguirlo	15
A veces persiste y a veces abandona la actividad	3
No persiste, abandona la actividad	2



Gráfica 85. Pregunta 5 (cuestionario maestros)

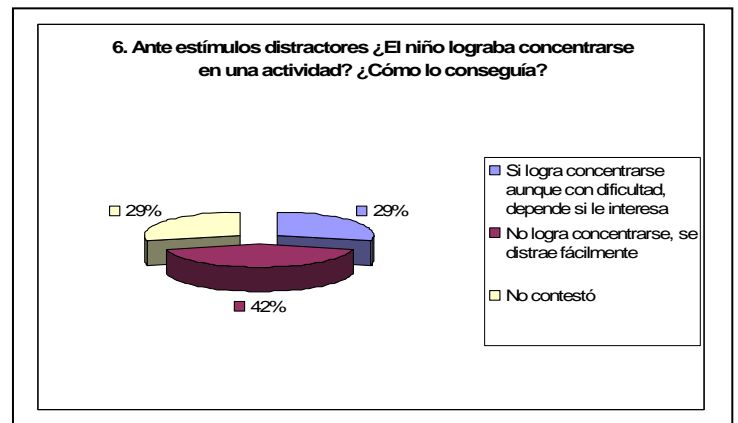
Esta pregunta se encuentra también en el apartado de autonomía; sin embargo, para que un niño logre persistir en alcanzar un objetivo o solucionar un problema requiere de autorregulación para lograrlo, para intentar una y otra vez, sin desesperarse y alcanzar su meta.

En relación con la persistencia de los niños en lograr un objetivo, en el CAMP se reporta que el 63% de los menores persistían hasta resolver su problema, madres de familia reportan que actualmente estos niños persisten en sus metas en un 66% y los maestros opinan que un 80% de ellos luchan por cumplir su objetivo. La autorregulación juega un papel importante en la persistencia de objetivos y al igual que en otras preguntas se ha presentado, ésta habilidad se encuentra en menor porcentaje en el CAMP que en los otros contextos pudiendo influir significativamente la edad de los niños.

**Pregunta 6. Ante estímulos distractores. ¿El niño logra concentrarse en una actividad? ¿Cómo lo consigue?**

**Coordinadora CAMP**

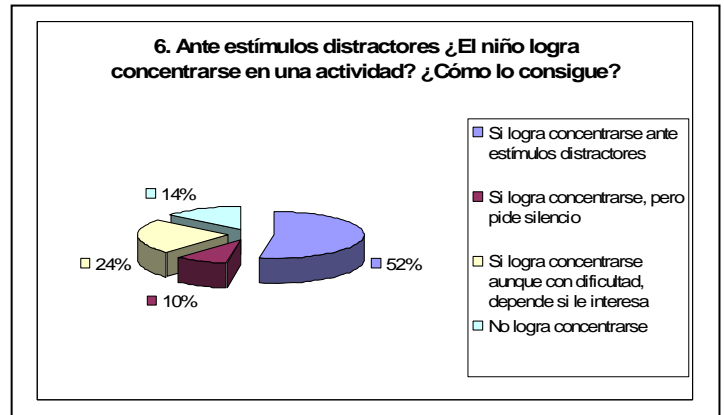
Si logra concentrarse ante estímulos distractores	17
Si logra concentrarse, pero pide silencio	-
Si logra concentrarse aunque con dificultad, depende si le interesa	2
No logra concentrarse, se distrae fácilmente	3
No contestó	2



Gráfica 63. Pregunta 6 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

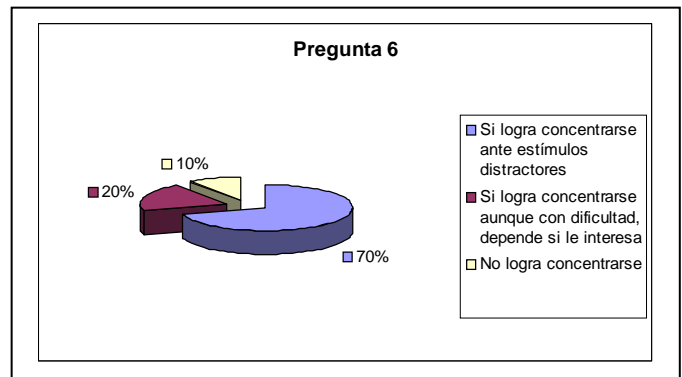
Si logra concentrarse ante estímulos distractores	11
Si logra concentrarse, pero pide silencio	2
Si logra concentrarse aunque con dificultad, depende si le interesa	5
No logra concentrarse	3



Gráfica 24. Pregunta 6 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si logra concentrarse ante estímulos distractores	14
Si logra concentrarse aunque con dificultad, depende si le interesa	4
No logra concentrarse	2



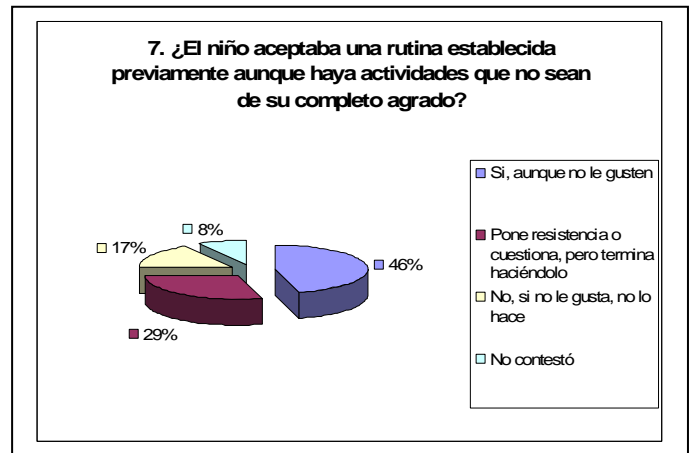
Gráfica 100. Pregunta 6 (cuestionario maestros)

Referente a la capacidad de concentración ante estímulos distractores, el CAMP reporta que sólo el 29% de los niños lograban concentrarse en una actividad, sin embargo, las madres de familia actualmente reportan el 52% de los casos y los maestros un 70%, lo que podría sugerir que la capacidad de concentración ante estímulos distractores no fue una habilidad promovida en el CAMP, sin embargo si se ha desarrollado más en casa y aún más en la escuela. Una explicación de esto podría ser la edad, entre mayor sea el niño, sus periodos de atención son mayores, además de que el método no exige la concentración en una actividad sino más bien se basa en lo que le interesa al niño.

**Pregunta 7. ¿El niño acepta una rutina establecida previamente aunque haya actividades que no sean de su completo agrado?**

### Coordinadora CAMP

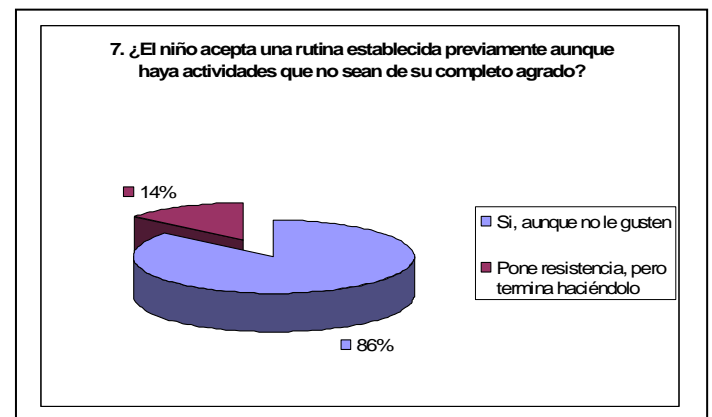
Si, aunque no le gusten	11
Pone resistencia o cuestiona, pero termina haciéndolo	7
No, si no le gusta, no lo hace	4
No contestó	2



Gráfica 48. Pregunta 7 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

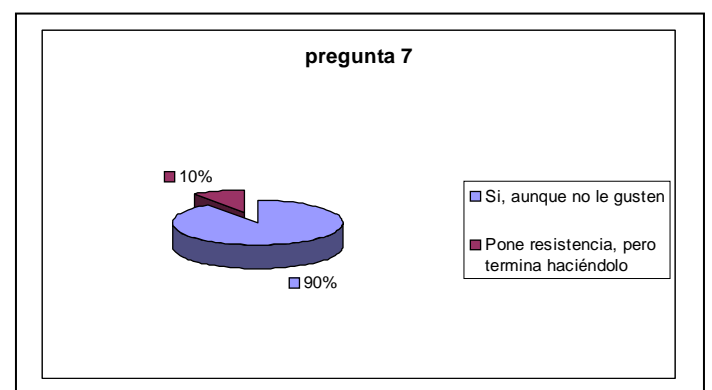
Si, aunque no le gusten	18
Pone resistencia, pero termina haciéndolo	3



Gráfica 9. Pregunta 7 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si, aunque no le gusten	18
Pone resistencia, pero termina haciéndolo	2



Gráfica 86. Pregunta 7 (cuestionario maestros)

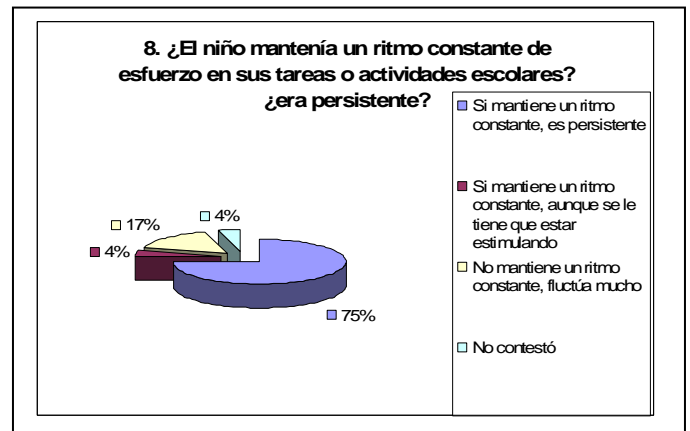
La pregunta 7, se analizó en el apartado de autonomía, sin embargo también tiene que ver con la capacidad de autorregulación que tiene una persona para llevar una rutina aunque haya actividades que no sean de su agrado.

El 45% de los resultados proporcionados por la coordinadora académica del Centro demuestra que los niños si seguían una rutina aunque no les gustara; sin embargo el 86% de las mamás opinan lo mismo y el 90% de los maestros también. Debido al bajo porcentaje reportado por el CAMP, se presume que dicha habilidad no fue adquirida en el Centro, o que nuevamente la edad juega un papel importante dentro del desarrollo de la capacidad de autorregulación.

**Pregunta 8. ¿El niño mantiene un ritmo constante de esfuerzo en sus tareas o actividades escolares? ¿Es persistente?**

**Coordinadora CAMP**

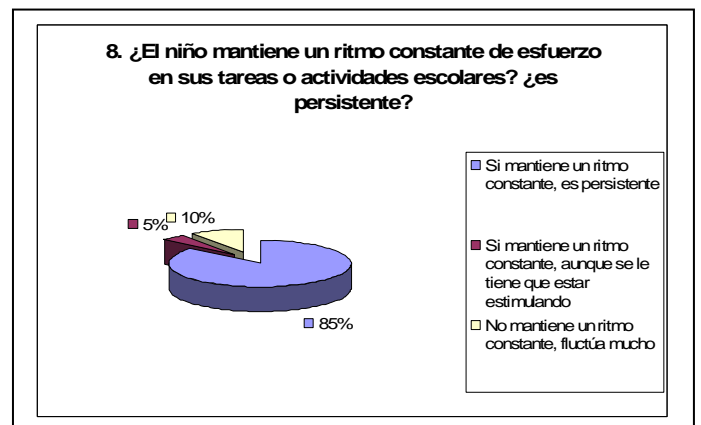
Si mantiene un ritmo constante, es persistente	18
Si mantiene un ritmo constante, aunque se le tiene que estar estimulando	1
No mantiene un ritmo constante, fluctúa mucho	4
No contestó	1



Gráfica 64. Pregunta 8 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

Si mantiene un ritmo constante, es persistente	18
Si mantiene un ritmo constante, aunque se le tiene que estar estimulando	1
No mantiene un ritmo constante, fluctúa mucho	2

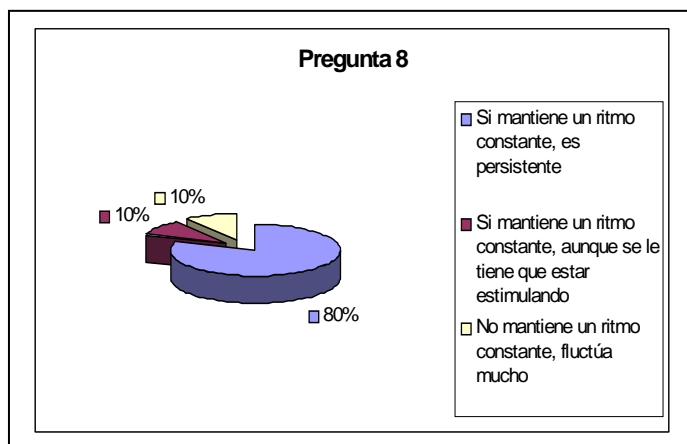


Gráfica 25. Pregunta 8 (cuestionario madres de familia)



### Maestros

Si mantiene un ritmo constante, es persistente	16
Si mantiene un ritmo constante, aunque se le tiene que estar estimulando	2
No mantiene un ritmo constante, fluctúa mucho	2



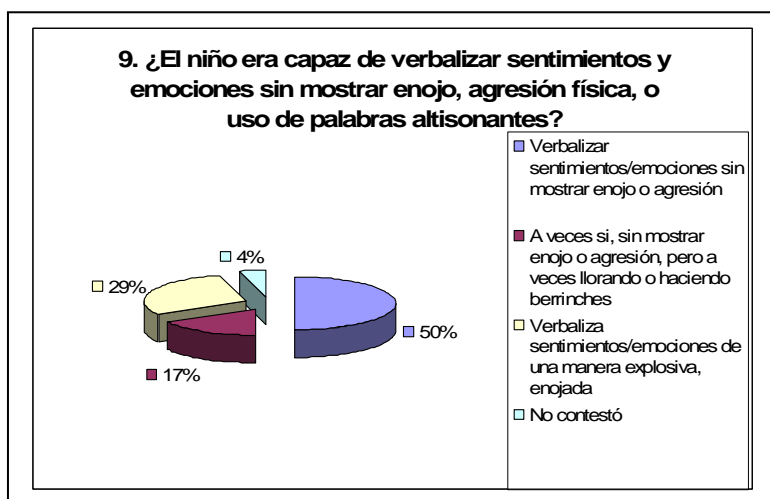
Gráfica 101. Pregunta 8 (cuestionario maestros)

El CAMP reporta que el 75% de los niños tienen un ritmo razonable de esfuerzo, las madres de familia identifican un 89% y los maestros un 80% lo que podría sugerir que esta conducta se promovió en el CAMP, y que continúa desarrollándose en los otros ámbitos.

### Pregunta 9. ¿El niño es capaz de verbalizar sentimientos y emociones sin mostrar enojo, agresión física, ó uso de palabras altisonantes? Describa como lo hace.

### Coordinadora CAMP

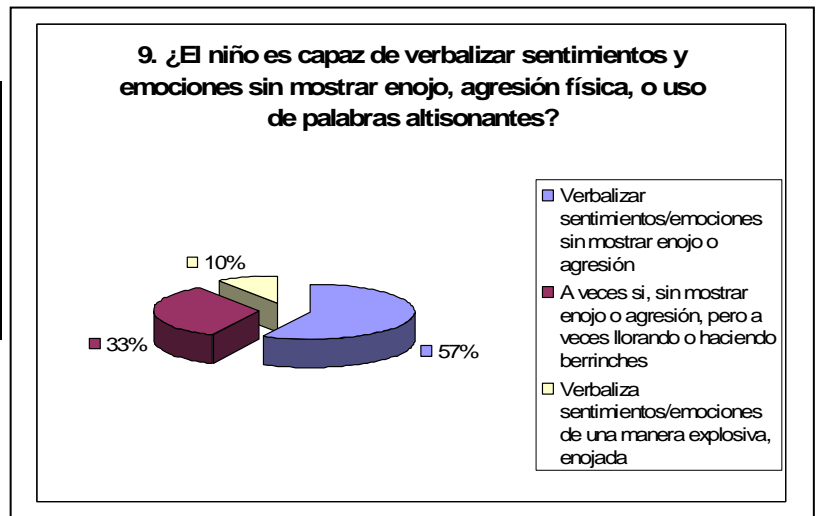
Verbalizar sentimientos/emociones sin mostrar enojo o agresión	12
A veces si, sin mostrar enojo o agresión, pero a veces llorando o haciendo berrinches	4
Verbaliza sentimientos/emociones de una manera explosiva, enojada	7
No contestó	1



Gráfica 65. Pregunta 9 (cuestionario madres de familia)

### Madres de familia

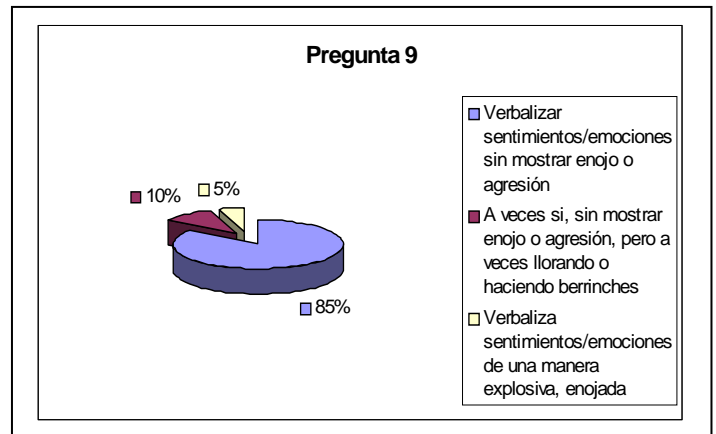
Verbalizar sentimientos/emociones sin mostrar enojo o agresión	12
A veces si, sin mostrar enojo o agresión, pero a veces llorando o haciendo berrinches	7
Verbaliza sentimientos/emociones de una manera explosiva, enojada	2



Gráfica 26. Pregunta 9 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Verbalizar sentimientos/emociones sin mostrar enojo o agresión	17
A veces si, sin mostrar enojo o agresión, pero a veces llorando o haciendo berrinches	2
Verbaliza sentimientos/emociones de una manera explosiva, enojada	1



Gráfica 102. Pregunta 9 (cuestionario maestros)

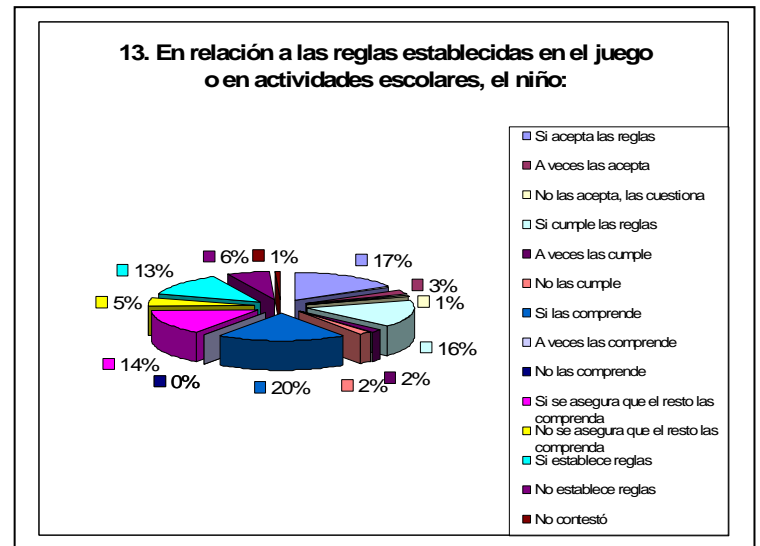
El 50% de los niños del CAMP verbalizaban sus sentimientos y/o emociones sin mostrar enojo o agresión, así mismo las madres de familia reportan el 57% de los casos y los maestros el 85%. Sin bien, el porcentaje no permite hacer la distinción de que fue una habilidad adquirida en el CAMP, si se presentó, aunque definitivamente se da en mayores porcentajes en casa y en la escuela. La edad y la habilidad verbal que se genera como consecuencia es un factor

influyente en la verbalización, así mismo la madurez adquirida con los años trae consigo un mejor control de éstos al momento de verbalizarlos.

**Pregunta 13. En relación a las reglas establecidas en el juego o en actividades escolares, el niño: Las acepta ( ), las cumple ( ), las comprende ( ), se asegura de que el resto de los niños las comprenda ( ), las establece ( ).**

### Coordinadora CAMP

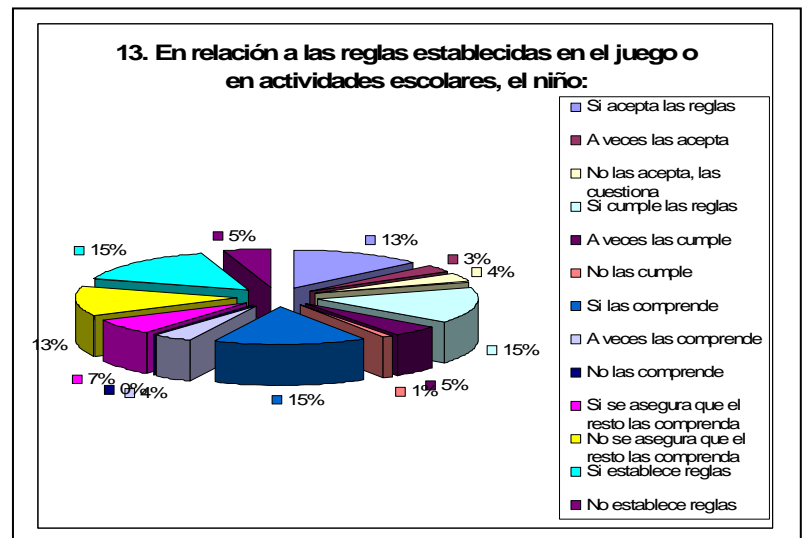
Si acepta las reglas	19
A veces las acepta	3
No las acepta, las cuestiona	1
Si cumple las reglas	18
A veces las cumple	2
No las cumple	2
Si las comprende	22
A veces las comprende	
No las comprende	
Si se asegura que el resto las comprenda	16
No se asegura que el resto las comprenda	6
Si establece reglas	15
No establece reglas	7
No contestó	1



Gráfica 50. Pregunta 13 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

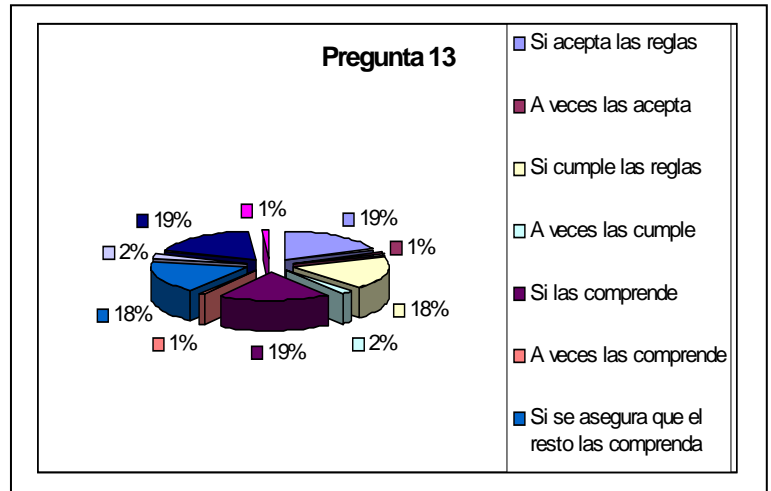
Si acepta las reglas	14
A veces las acepta	3
No las acepta, las cuestiona	4
Si cumple las reglas	16
A veces las cumple	5
No las cumple	1
Si las comprende	16
A veces las comprende	4
No las comprende	
Si se asegura que el resto las comprenda	7
No se asegura que el resto las comprenda	13
Si establece reglas	16
No establece reglas	5



Gráfica 11. Pregunta 13 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si acepta las reglas	19
A veces las acepta	1
Si cumple las reglas	18
A veces las cumple	2
Si las comprende	19
A veces las comprende	1
Si se asegura que el resto las comprenda	18
No se asegura que el resto las comprenda	2
Si establece reglas	19
No establece reglas	1



Gráfica 87. Pregunta 13 (cuestionario maestros)

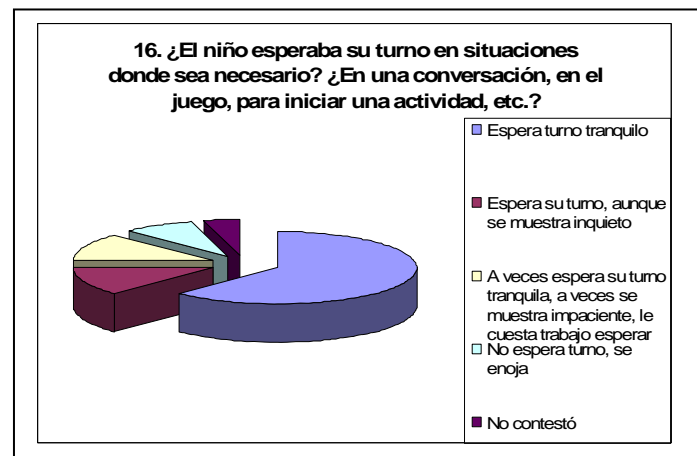
El análisis de esta pregunta se encuentra en el apartado de autonomía, y de autorregulación al necesitar un niño de ambas habilidades para poder aceptar, cumplir, comprender y establecer reglas.

Los datos arrojados en esta pregunta nos presentan el desarrollo de una habilidad en una menor proporción en el CAMP que en casa y en la escuela, la capacidad autorregulatoria fue menor en el Centro, probablemente por la edad de los niños.

**16. ¿El niño espera su turno en situaciones donde sea necesario? ¿En una conversación, en el juego, para iniciar una actividad, etc.? Describa cuál es la actitud del niño ante esta situación.**

### Coordinadora CAMP

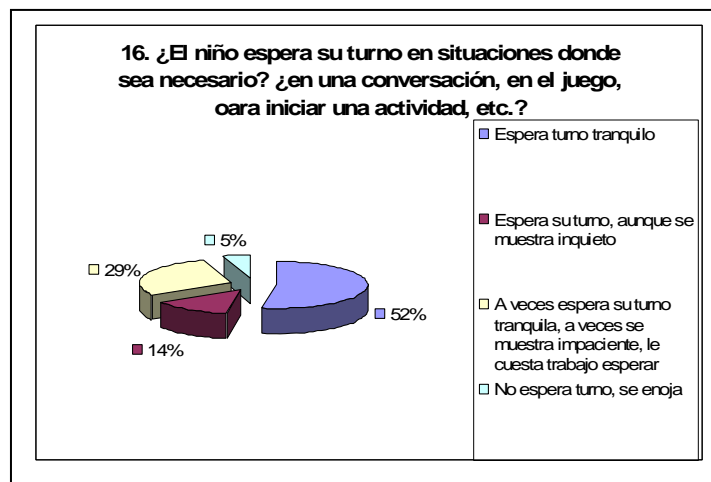
Espera turno tranquilo	15
Espera su turno, aunque se muestra inquieto	3
A veces espera su turno tranquila, a veces se muestra impaciente, le cuesta trabajo esperar	3
No espera turno, se enoja	2
No contestó	1



Gráfica 66. Pregunta 16 (cuestionario madres de familia)

### Madres de familia

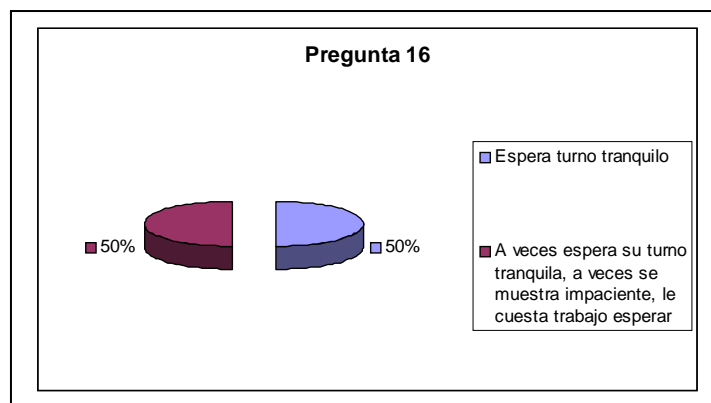
Espera turno tranquilo	11
Espera su turno, aunque se muestra inquieto	3
A veces espera su turno tranquila, a veces se muestra impaciente, le cuesta trabajo esperar	6
No espera turno, se enoja	1



Gráfica 27. Pregunta 16 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Espera turno tranquilo	10
A veces espera su turno tranquila, a veces se muestra impaciente, le cuesta trabajo esperar	10



Gráfica 103. Pregunta 16 (cuestionario maestros)

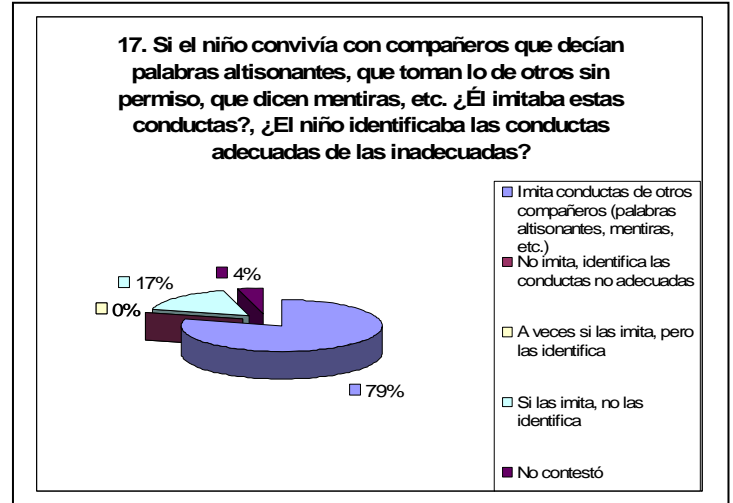
El 62% de los niños esperaban su turno de manera tranquila según lo reportado en el CAMP, no obstante el 52% de las madres de familia reportan lo mismo y el 50% de los maestros también. Dicha habilidad se promovió en el CAMP, sin embargo ha disminuido actualmente, probablemente por falta de promoción de esta habilidad tanto de algunos padres de familia como de algunos maestros.

**Pregunta 17. Si el niño convive con compañeros que dicen palabras altisonantes, que toman lo de otros sin permiso, que dicen mentiras, etc., ¿El imita estas conductas?,**

**¿El niño identifica las conductas adecuadas de las inadecuadas? Describe cuáles y qué hace.**

**Coordinadora CAMP**

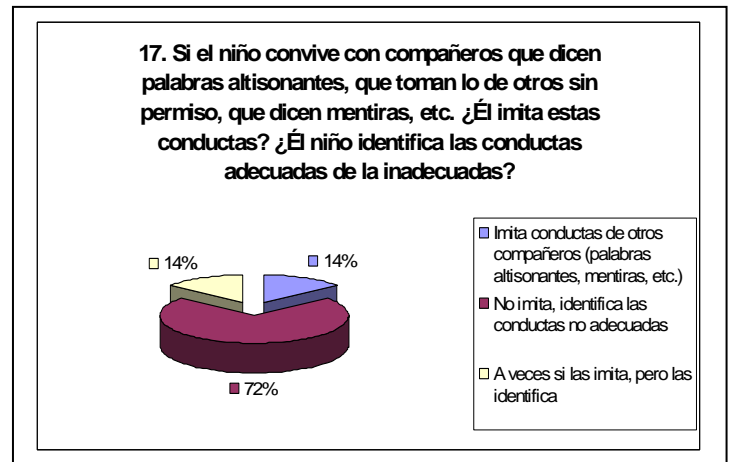
Imita conductas de otros compañeros (palabras altisonantes, mentiras, etc.)	19
No imita, identifica las conductas no adecuadas	
A veces si las imita, pero las identifica	
Si las imita, no las identifica	4
No contestó	1



Gráfica 51. Pregunta 17 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

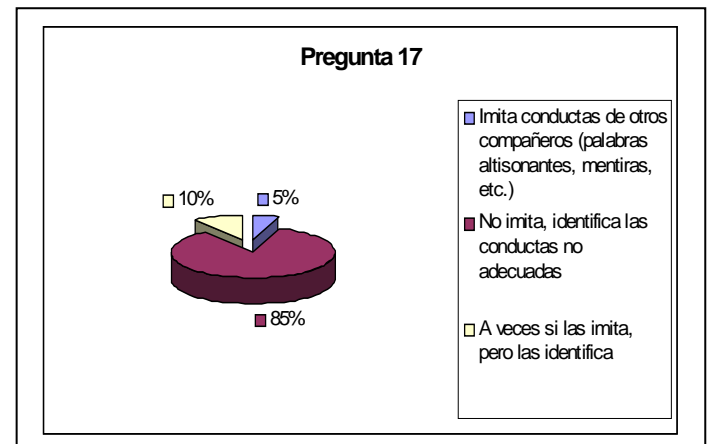
Imita conductas de otros compañeros (palabras altisonantes, mentiras, etc.)	3
No imita, identifica las conductas no adecuadas	15
A veces si las imita, pero las identifica	3



Gráfica 12. Pregunta 17 (cuestionario madres de familia)

**Maestros**

Imita conductas de otros compañeros (palabras altisonantes, mentiras, etc.)	1
No imita, identifica las conductas no adecuadas	17
A veces si las imita, pero las identifica	2



Gráfica 88. Pregunta 17 (cuestionario maestros)

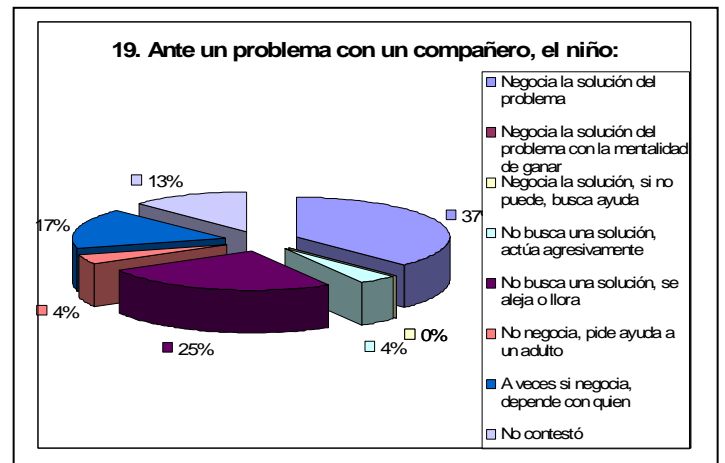
Esta pregunta se analizó en el apartado de autonomía y se retoma en éste como una habilidad donde se puede observar el autocontrol en el niño al no imitar una conducta inadecuada.

Respecto a la identificación e imitación de palabras altisonantes, mentiras, etc; el CAMP reporta que únicamente el 4% de los niños identifica y no imita estas conductas; sin embargo, el 72% de las madres de familia reportan que sus hijos logran identificar estas conductas inadecuadas y no las imitan; así mismo, el 85% de los maestros opinan lo mismo. Con estos datos puede concluirse que en menores de 4 años de edad la imitación juega un papel importante y aún no se ha desarrollado esta capacidad autorregulatoria, que ya puede observarse más adelante en la etapa escolar.

**Pregunta 19. Ante un problema con un compañero, el niño:  
Busca negociar la solución del problema ( ), ofrece una solución de manera independiente ( ), no busca una solución ( ), pide ayuda a un adulto ( )  
Describe como el niño actúa.**

**Coordinadora CAMP**

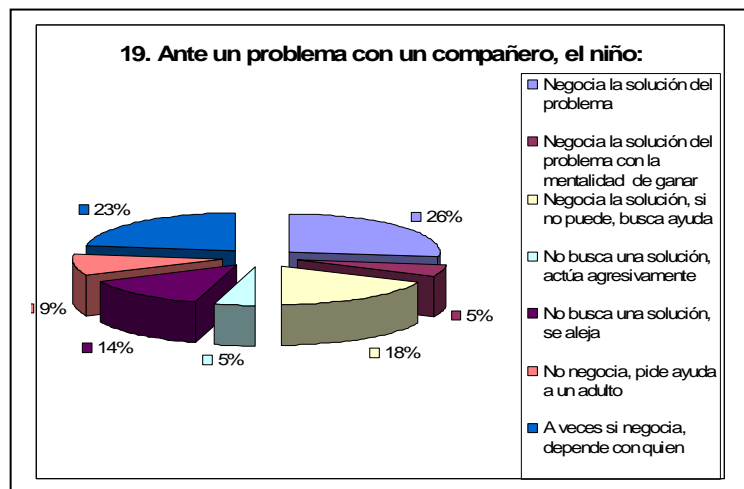
Negocia la solución del problema	9
Negocia la solución del problema con la mentalidad de ganar	
Negocia la solución, si no puede, busca ayuda	
No busca una solución, actúa agresivamente	1
No busca una solución, se aleja o llora	6
No negocia, pide ayuda a un adulto	1
A veces si negocia, depende con quien	4
No contestó	3



Gráfica 53. Pregunta 19 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

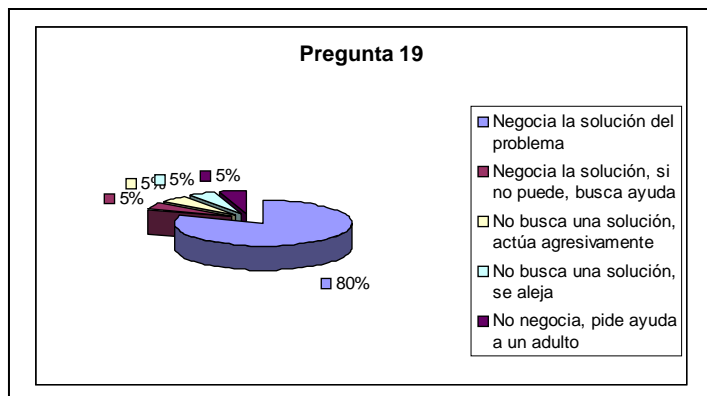
Negocia la solución del problema	6
Negocia la solución del problema con la mentalidad de ganar	1
Negocia la solución, si no puede, busca ayuda	4
No busca una solución, actúa agresivamente	1
No busca una solución, se aleja	3
No negocia, pide ayuda a un adulto	2
A veces si negocia, depende con quien	5



Gráfica 14. Pregunta 19 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Negocia la solución del problema	16
Negocia la solución, si no puede, busca ayuda	1
No busca una solución, actúa agresivamente	1
No busca una solución, se aleja	1
No negocia, pide ayuda a un adulto	1



Gráfica 90. Pregunta 19 (cuestionario maestros)

Esta pregunta fue analizada en el apartado anterior de autonomía, sin embargo para poder negociar la solución de problemas es necesaria una capacidad de autorregulación por parte del niño para lograrlo.

En el CAMP se reporta que el 37% de los niños si buscaban negociar la solución de un problema dentro del Centro, las madres de familia reportan que el 26% de sus hijos lo hace actualmente y el 80% de los maestros reportan que logran negociar la solución de un problema con un compañero. Debido a los bajos porcentajes de lo observado en el CAMP y con las madres de familia, se concluye que dicha habilidad ha sido aprendida o mejor desarrollada en

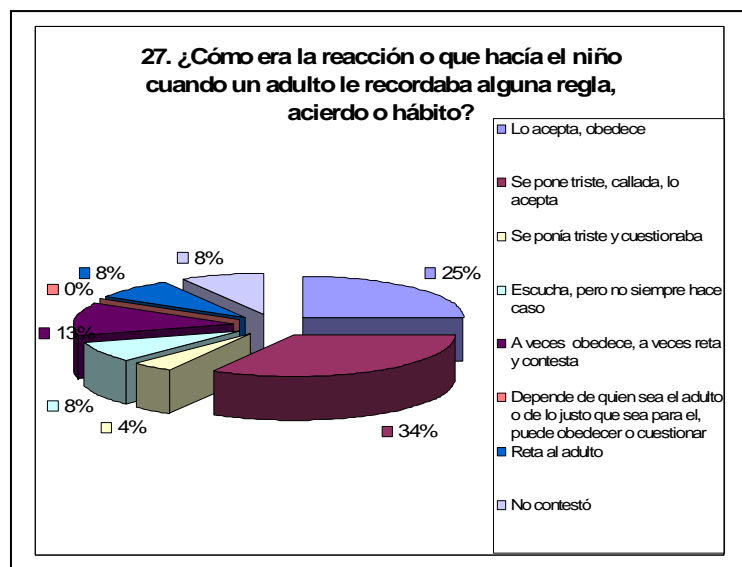


sus escuelas actuales y no precisamente dentro del CAMP. Al igual que en preguntas anteriores, el factor edad puede ser determinante para estos resultados, además de que en la época en que se encontraban estos niños no se había consolidado un programa de Solución de Problemas, con el que ya se cuenta actualmente.

**Pregunta 27. ¿Cómo es la reacción o qué hace el niño cuando un adulto le recuerda alguna regla, acuerdo o hábito?**

**Coordinadora CAMP**

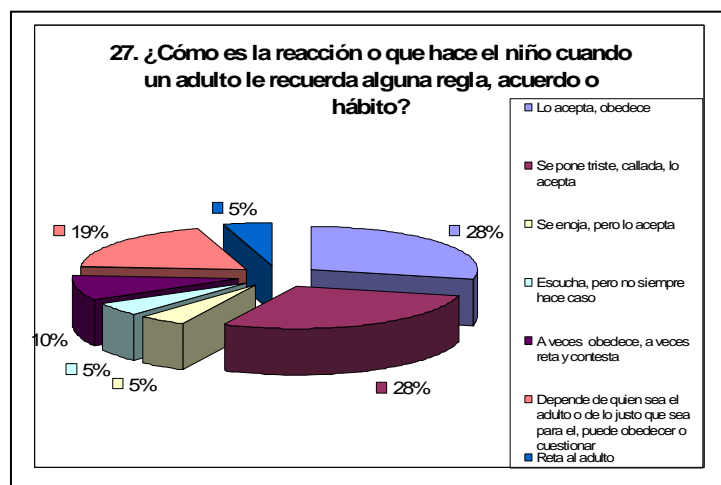
Lo acepta, obedece	6
Se pone triste, callada, lo acepta	8
Se ponía triste y cuestionaba	1
Escucha, pero no siempre hace caso	2
A veces obedece, a veces reta y contesta	3
Depende de quien sea el adulto o de lo justo que sea para el, puede obedecer o cuestionar	
Reta al adulto	2
No contestó	2



Gráfica 67. Pregunta 27 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

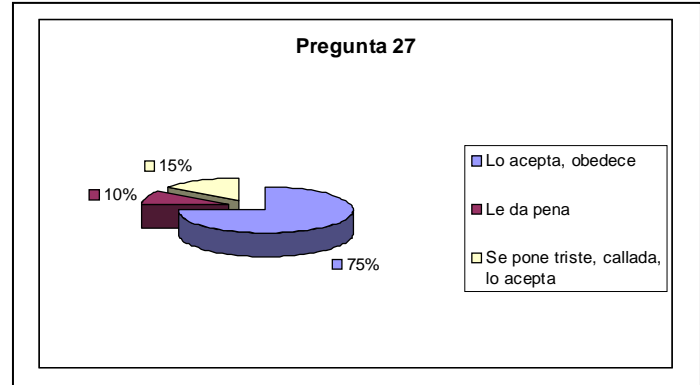
Lo acepta, obedece	6
Se pone triste, callada, lo acepta	6
Se enoja, pero lo acepta	1
Escucha, pero no siempre hace caso	1
A veces obedece, a veces reta y contesta	2
Depende de quien sea el adulto o de lo justo que sea para el, puede obedecer o cuestionar	4
Reta al adulto	1



Gráfica 28. Pregunta 27 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Lo acepta, obedece	15
Le da pena	2
Se pone triste, callada, lo acepta	3



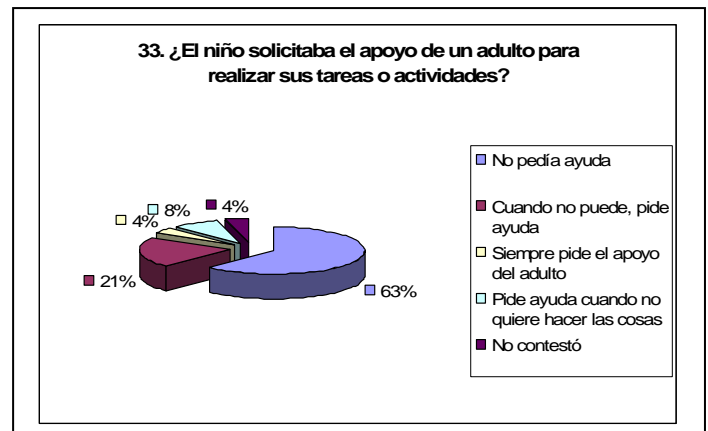
Gráfica 104. Pregunta 27 (cuestionario maestros)

La reacción de los niños cuando un adulto les llama la atención es mostrarse tranquilos, tristes o callados, pero aceptando la regla en el 59% de los casos reportados en el CAMP, con la misma reacción y aceptando la regla, las madres de familia reportan el 56% de los casos, y en el caso de los maestros, se reporta el 100% de los casos, con una reacción de obedecer, ponerse tristes o callados pero aceptando la regla, éste último dato puede darse debido a la imagen que pueden representar los maestros en los niños dentro de una escuela tradicional, donde el maestro es el centro, es la única autoridad y que influye determinadamente en su reacción al llamarles la atención. Dicha habilidad, dados los porcentajes, pudo haberse aprendido en el CAMP, y se ha reforzado tanto en casa como en la escuela.

### Pregunta 33. ¿El niño solicita el apoyo de un adulto para realizar sus tareas o actividades? Describa de qué manera lo solicita.

#### Coordinadora CAMP

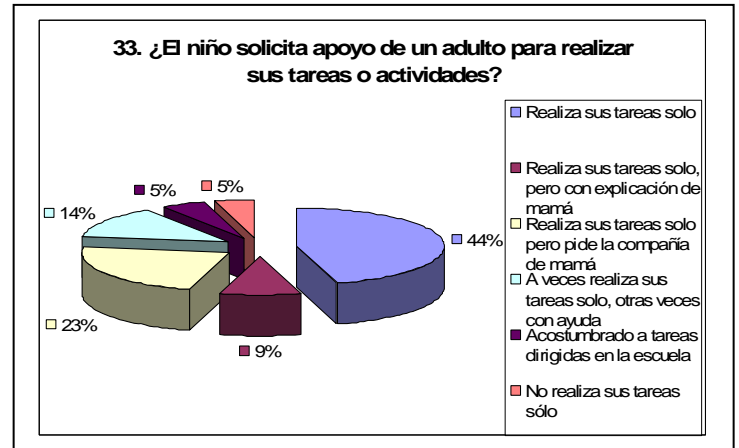
No pedía ayuda	15
Cuando no puede, pide ayuda	5
Siempre pide el apoyo del adulto	1
Pide ayuda cuando no quiere hacer las cosas	2
No contestó	1



Gráfica 58. Pregunta 33 (cuestionario madres de familia)

### Madres de familia

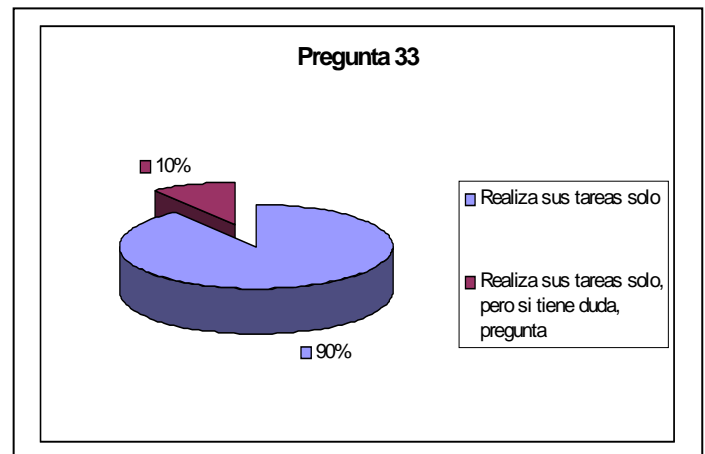
Realiza sus tareas solo	10
Realiza sus tareas solo, pero con explicación de mamá	2
Realiza sus tareas solo pero pide la compañía de mamá	5
A veces realiza sus tareas solo, otras veces con ayuda	3
Acostumbrado a tareas dirigidas en la escuela	1
No realiza sus tareas sólo	1



Gráfica 19. Pregunta 33 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Realiza sus tareas solo	1
Realiza sus tareas solo, pero si tiene duda, pregunta	2



Gráfica 95. Pregunta 33 (cuestionario maestros)

El análisis de esta pregunta se encuentra en el apartado de autonomía al ser una habilidad que requiere tanto de autorregulación como de autonomía por parte del niño. Sin embargo el análisis presenta un enfoque diferente.

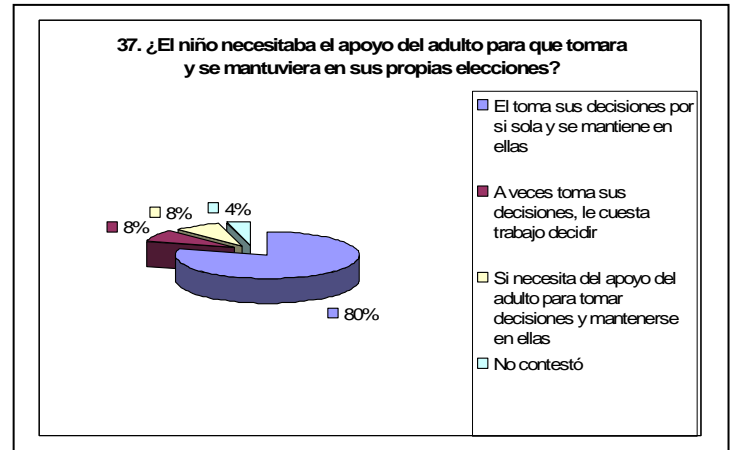
El CAMP reporta que el 84% de los niños realizaba sus actividades por si solos, y únicamente si tenían dudas, solicitaban el apoyo del adulto. Las madres de familia reportan que el 53% de los sujetos igualmente hacen solos sus tareas y piden ayuda sin tienen alguna duda, y el 90% de los maestros reportan que estos niños realizan solos sus actividades o tareas.

Dicho porcentaje aumenta al encontrarse dentro del ámbito escolar y al tener el niño más capacidades autorregulatorias con la edad.

**Pregunta 36. ¿El niño necesita el apoyo del adulto para que haga y se mantenga en sus propias elecciones? Describa cómo lo hace.**

**Coordinadora CAMP**

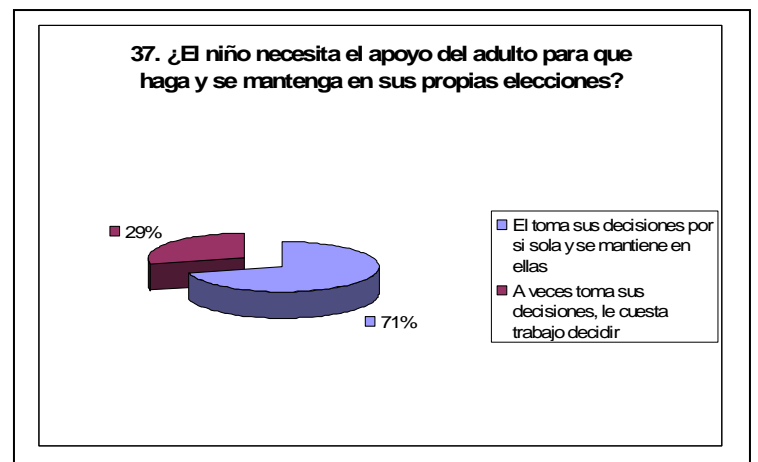
El toma sus decisiones por si sola y se mantiene en ellas	19
A veces toma sus decisiones, le cuesta trabajo decidir	2
Si necesita del apoyo del adulto para tomar decisiones y mantenerse en ellas	2
No contestó	1



Gráfica 59. Pregunta 36 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

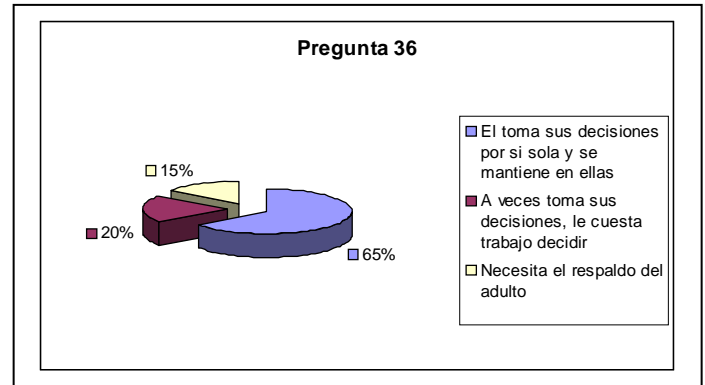
El toma sus decisiones por si solo y se mantiene en ellas	15
A veces toma sus decisiones, le cuesta trabajo decidir	6



Gráfica 20. Pregunta 36 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

El toma sus decisiones por si sola y se mantiene en ellas	13
A veces toma sus decisiones, le cuesta trabajo decidir	4
Necesita el respaldo del adulto	3



Gráfica 96. Pregunta 36 (cuestionario maestros)

El análisis de esta pregunta se encuentra en el apartado de autonomía, dicha pregunta intenta evaluar ambas capacidades en los niños: autonomía y autorregulación.

El CAMP reporta que el 80% de los niños tomaban y se mantenían en sus propias decisiones sin apoyo del adulto, las madres de familia mencionan que el 71% lo consigue y los maestros dicen que el 65% lo logra. Se observa una disminución en esta habilidad, aunque por los porcentajes tan altos se puede suponer como una capacidad ya adquirida en el CAMP y que se mantiene en la actualidad.

#### 4.3.1. Análisis de la Capacidad de Autorregulación

La autorregulación, como se refiere en el marco teórico de esta investigación, se refiere al manejo y control que un individuo ejerce sobre sus procesos psicológicos y actividades para resolver problemas y/o para lograr una meta (Rojas-Drummond, 1995), dicho control, se alcanza mediante el uso de estrategias en diferentes momentos del proceso de solución para asegurar una ejecución efectiva dependiendo de las demandas de la tarea o de la meta, de ahí el haber incluido preguntas que evalúen estas acciones con cierto manejo y control por parte del niño.

La autorregulación se da a través de diferentes experiencias, entre ellas de tipo social, el individuo logra así controlar sus procesos de manera competente y alcanzar objetivos de manera independiente, como se puede observar en los resultados de los cuestionarios, en relación con la persistencia de los niños en lograr un objetivo, se observa la promoción de dicha habilidad en los primeros años de vida del niño en su estancia dentro del Centro y que ésta se ha mantenido en el hogar, aumentando considerablemente en el ámbito escolar donde se presume la autoridad de los maestros hace que los alumnos persistan hasta lograr sus objetivos de manera independiente promoviendo así este control.

No podemos analizar el proceso de autorregulación, sin nombrar lo que Vygotsky (Pozo, 1989) denominó la Zona Próxima de desarrollo, en donde niños y adultos participan conjuntamente en la solución de problemas, el adulto apoya a regular la actividad del menor, y paulatinamente le deja la responsabilidad y el control para que el niño logre una mayor competencia, así podemos referir que la autorregulación se da paulatinamente, (Rogoff, 1990 en Rojas-Drummond, 1995), y coincide con lo encontrado en la investigación, en donde en la mayoría de los resultados los porcentajes reportados en el CAMP son menores a la actualidad reportados en casa o en escuela, es decir, se inició un proceso de autorregulación en el CAMP y éste se ha desarrollado paulatinamente en otros contextos.

En un estudio previo (Rojas-Drummond, 1995), se encontró que la capacidad autorregulatoria en los niños del modelo High Scope, es superior a niños evaluados con el sistema de la SEP, necesitando significativamente menos ayuda para llegar a la solución de problemas en comparación con el grupo control, obteniendo como conclusión que los niños de HS habían internalizado una serie de estrategias y funciones regulativas que ocurren dentro de un medio social del salón de clases y que son promovidas directa o indirectamente por el maestro a través de la rutina diaria. Los datos muestran también que estos niños poseen habilidades autorregulatorias más desarrolladas para enfrentar este tipo de problemas.

En la presente investigación se observa también que los niños actualmente no requieren del apoyo del adulto para la solución de problema, presentándose esta habilidad en algunos niños desde su estancia dentro del Centro. Referente a la rutina, como un medio donde se promueven funciones regulativas, se encontró que casi la mitad de estos niños seguían una rutina aunque no les gustara; y actualmente el 86% y 90% (madres de familia y maestros respectivamente) opinan lo mismo, datos que apoyan la capacidad autorregulatoria que pueden tener estos niños.

Más de la mitad de las conductas evaluadas en este apartado autorregulación, muestran un porcentaje significativo en la aparición de dichas conductas desde su estancia dentro del Centro, concluyendo el fomento de la capacidad autorregulatoria en los niños y que ésta se ha ido desarrollando conforme a la edad de los menores y las oportunidades brindadas por las escuelas para conseguirlo.

A la edad de 6, 7 años las emociones se relacionan con las normas sociales de lo que es correcto e incorrecto, y los niños logran experimentar más de una emoción al mismo tiempo y la empatía aumenta a medida que mejora la comprensión emocional (Berk, 1999). Esta podría ser una explicación del porque la capacidad de los niños de identificar conductas inadecuadas y no imitarlas se da en mayor porcentaje en su etapa escolar, y no dentro del CAMP.

En los resultados se encuentra que los niños negocian la solución de problemas, y esto permite hacer del conflicto una situación para el aprendizaje y generar en los niños una progresiva autorregulación, que se ve reflejada en la etapa escolar.

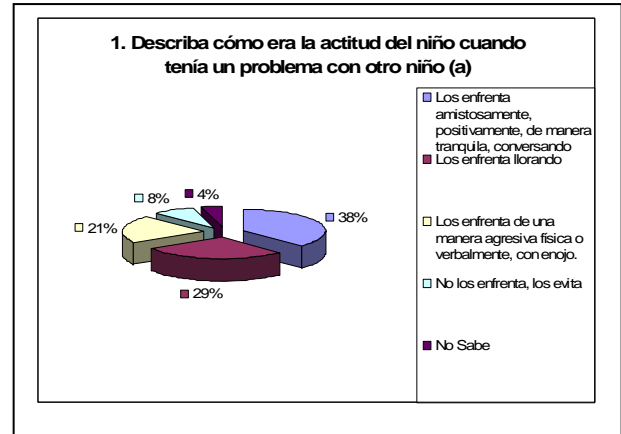
A continuación se presentan las preguntas que evalúan la capacidad de comunicación en los niños y su posterior análisis.

#### 4.4. Resultados de la Capacidad de Comunicación

**Pregunta 1. Describa qué hace el niño cuando tiene un problema con otro niño (a), expresa su enojo, avienta, se enoja, propone soluciones, etc.? Explique por favor.**

##### Coordinadora CAMP

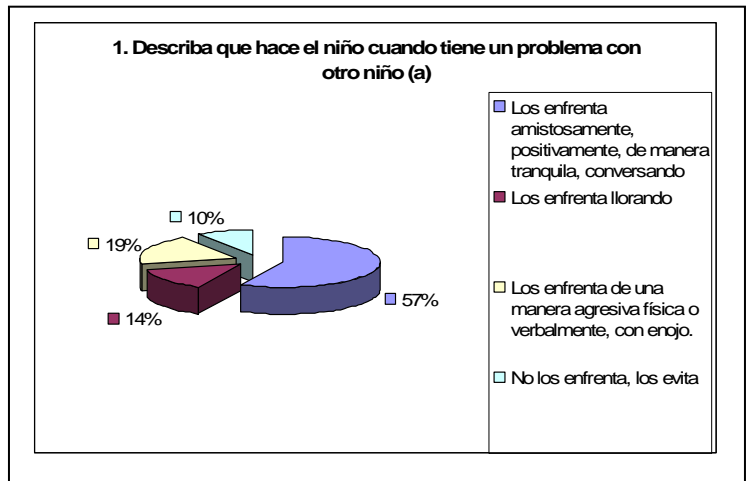
Respuesta	No. de niños
Los enfrenta amistosamente, positivamente, de manera tranquila, conversando	9
Los enfrenta llorando	7
Los enfrenta de una manera agresiva física o verbalmente, con enojo.	5
No los enfrenta, los evita	2
No Sabe	1



Gráfica 45. Pregunta 1 (cuestionario madres de familia)

##### Madres de familia

Los enfrenta amistosamente, positivamente, de manera tranquila, conversando	12
Los enfrenta llorando	3
Los enfrenta de una manera agresiva física o verbalmente, con enojo.	4
No los enfrenta, los evita	2

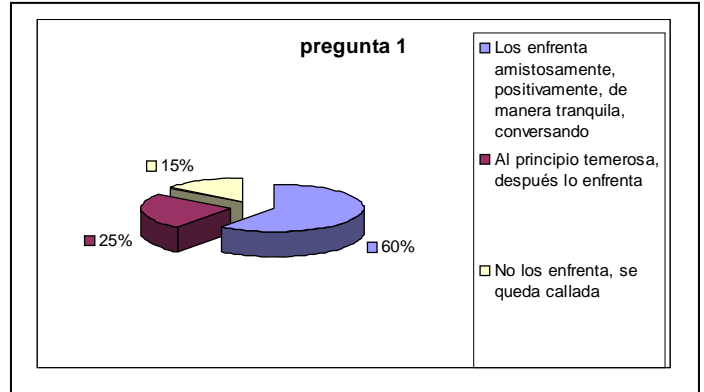


Gráfica 6. Pregunta 1 (cuestionario madres de familia)



### Maestros

Los enfrenta amistosamente, positivamente, de manera tranquila, conversando	12
Al principio temerosa, después lo enfrenta	5
No los enfrenta, se queda callada	3



Gráfica 83. Pregunta 1 (cuestionario maestros)

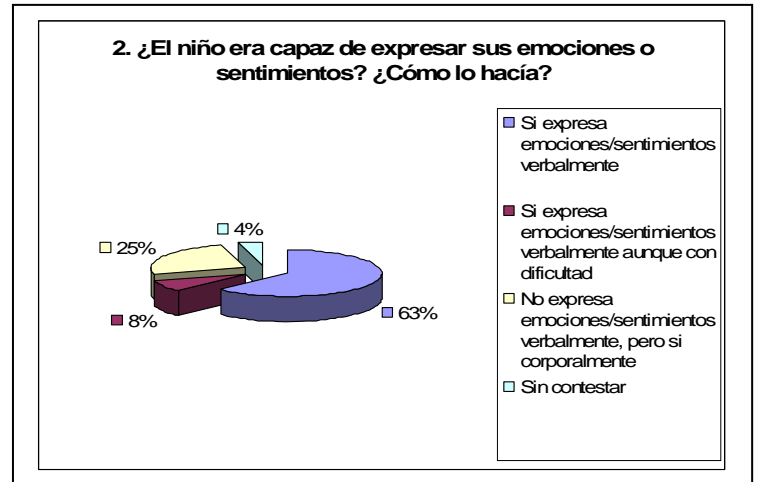
El análisis de esta pregunta se encuentra referido dentro del apartado de autonomía, al compartir conductas observables que pueden evaluar tanto autonomía, autorregulación y comunicación en el niño.

Durante su estancia dentro del CAMP, el 38 % de los niños si enfrentaban sus problemas con otros niños de una manera amistosa o amigable, actualmente estos niños de acuerdo a lo reportado por madres de familia continúan enfrentando sus problemas de una manera tranquila, en el 57% de los casos; así mismo las maestras actuales de estos niños reportan que los menores enfrentan amistosamente sus problemas con iguales en un 60%. Aunque el porcentaje del CAMP es menor, se identifica la presencia de esta habilidad en los primeros años del niño, la cual se ha fortalecido en el ámbito escolar y en el hogar al contar con un mayor lenguaje y por ende más habilidades de comunicación adquiridas con la edad.

**Pregunta 2. ¿El niño es capaz de expresar sus emociones o sentimientos? ¿Cómo lo hace?**

### Coordinadora CAMP

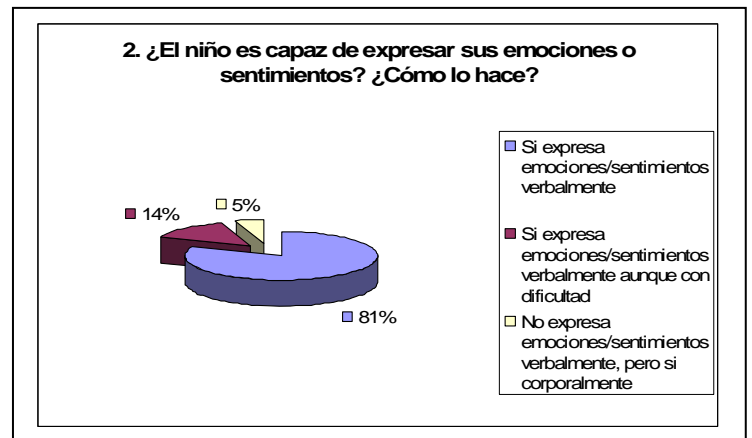
Si expresa emociones/sentimientos verbalmente	15
Si expresa emociones/sentimientos verbalmente aunque con dificultad	2
No expresa emociones/sentimientos verbalmente, pero si corporalmente	6
Sin contestar	1



Gráfica 61. Pregunta 2 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

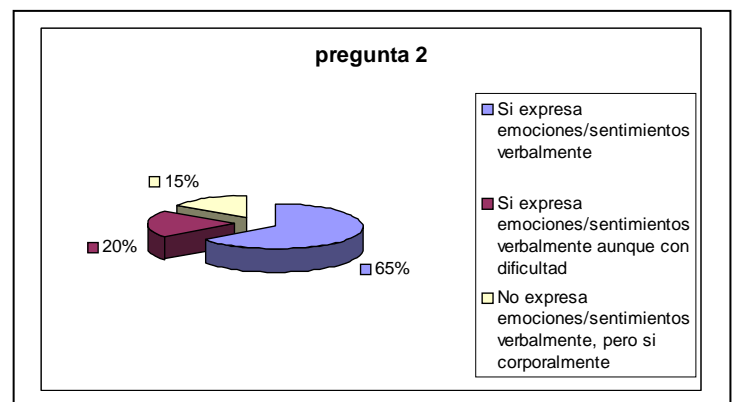
Si expresa emociones/sentimientos verbalmente	17
Si expresa emociones/sentimientos verbalmente aunque con dificultad	3
No expresa emociones/sentimientos verbalmente, pero si corporalmente	1



Gráfica 22. Pregunta 2 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si expresa emociones/sentimientos verbalmente	13
Si expresa emociones/sentimientos verbalmente aunque con dificultad	4
No expresa emociones/sentimientos verbalmente, pero si corporalmente	3



Gráfica 98. Pregunta 2 (cuestionario maestros)

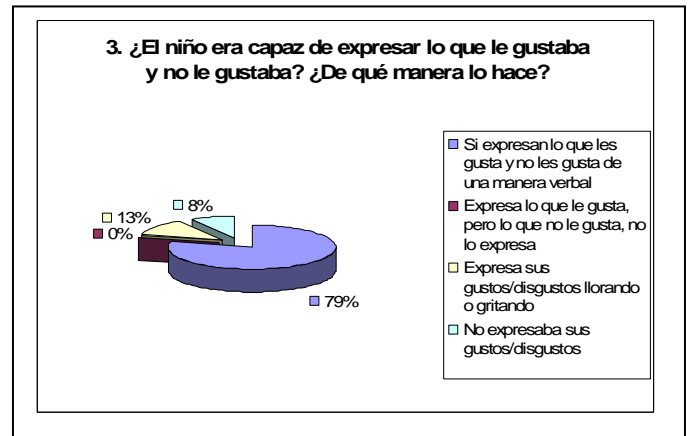
El análisis de esta pregunta se encuentra en el apartado de autorregulación, dicha pregunta comparte habilidades autorregulatorias y de comunicación.

La expresión verbal de emociones y sentimientos se reporta que un 63% en el CAMP, las madres de familia reportan un 81% y los maestros un 65%, lo que podría sugerir que esta habilidad fue promovida en el CAMP y se ha mantenido en la actualidad tanto en casa como en la escuela de los menores.

**Pregunta 3. ¿El niño es capaz de expresar lo que le gusta y no le gusta? ¿De qué manera lo hace?**

**Coordinadora CAMP**

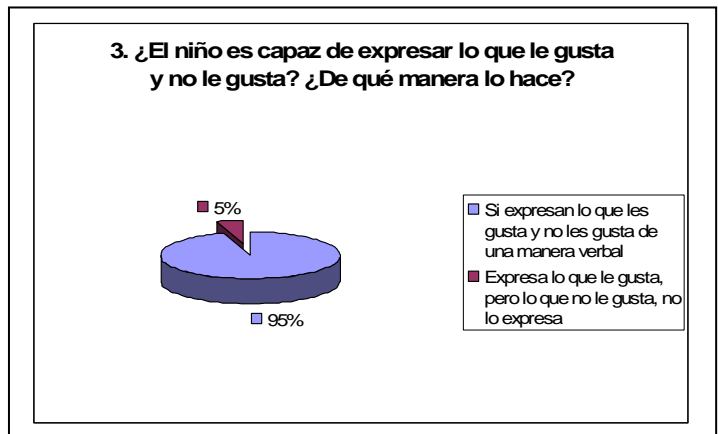
Si expresan lo que les gusta y no les gusta de una manera verbal	19
Expresa lo que le gusta, pero lo que no le gusta, no lo expresa	
Expresa sus gustos/disgustos llorando o gritando	3
No expresaba sus gustos/disgustos	2



Gráfica 46. Pregunta 3 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

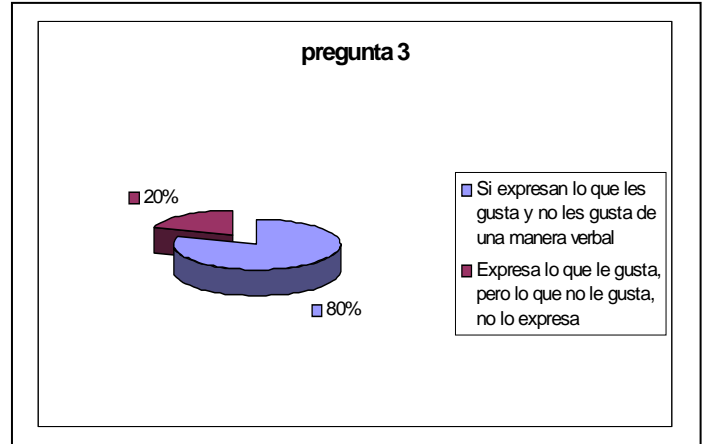
Si expresan lo que les gusta y no les gusta de una manera verbal	20
Expresa lo que le gusta, pero lo que no le gusta, no lo expresa	1



Gráfica 7. Pregunta 3 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si expresan lo que les gusta y no les gusta de una manera verbal	16
Expresa lo que le gusta, pero lo que no le gusta, no lo expresa	4



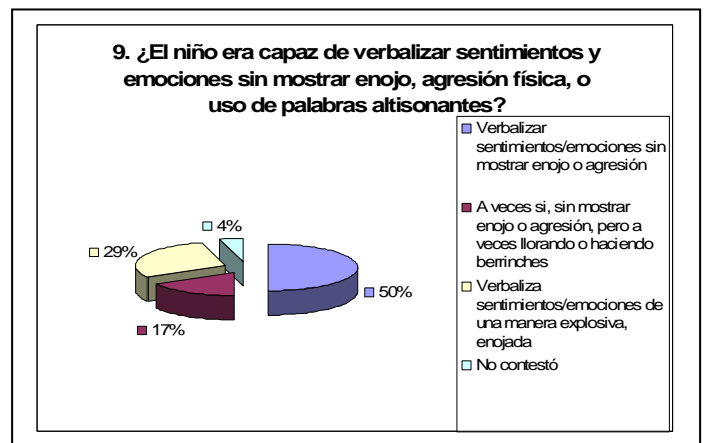
Gráfica 84. Pregunta 3 (cuestionario maestros)

El análisis de esta pregunta incluye habilidades de autonomía y comunicación, por lo que se analiza en ambos apartados. Respecto a la expresión de lo que les gusta y no les gusta a los niños encontramos que durante su estancia en el CAMP, el 79% de los niños lo hacía de una manera verbal, mientras que las madres de familia lo reportan en un 95%, y los maestros en un 80%. Debido a los altos porcentajes se sugiere que dicha habilidad de expresión verbal fue adquirida en el CAMP y ésta se ha mantenido tanto en casa como en la escuela.

### Pregunta 9. ¿El niño es capaz de verbalizar sentimientos y emociones sin mostrar enojo, agresión física, ó uso de palabras altisonantes? Describa como lo hace.

### Coordinadora CAMP

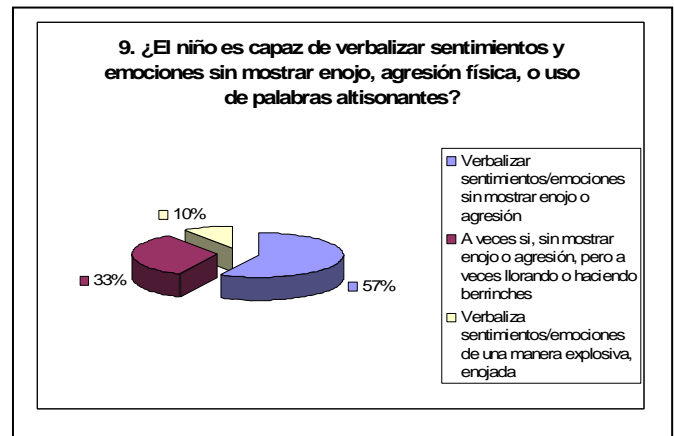
Verbalizar sentimientos/emociones sin mostrar enojo o agresión	12
A veces si, sin mostrar enojo o agresión, pero a veces llorando o haciendo berrinches	4
Verbaliza sentimientos/emociones de una manera explosiva, enojada	7
No contestó	1



Gráfica 65. Pregunta 9 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

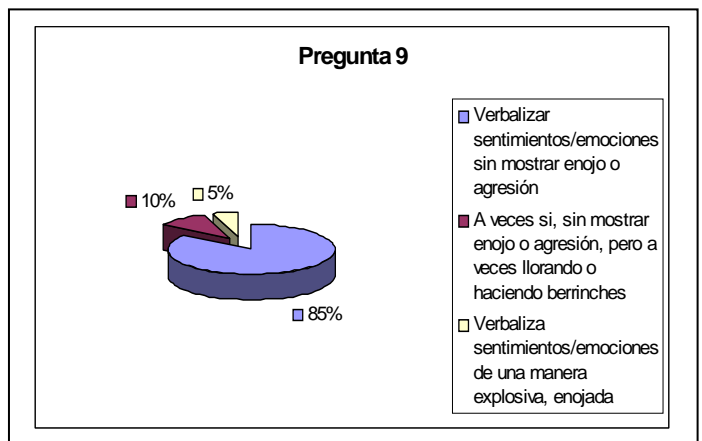
Verbalizar sentimientos/emociones sin mostrar enojo o agresión	12
A veces si, sin mostrar enojo o agresión, pero a veces llorando o haciendo berrinches	7
Verbaliza sentimientos/emociones de una manera explosiva, enojada	2



Gráfica 26. Pregunta 9 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Verbalizar sentimientos/emociones sin mostrar enojo o agresión	17
A veces si, sin mostrar enojo o agresión, pero a veces llorando o haciendo berrinches	2
Verbaliza sentimientos/emociones de una manera explosiva, enojada	1



Gráfica 102. Pregunta 9 (cuestionario maestros)

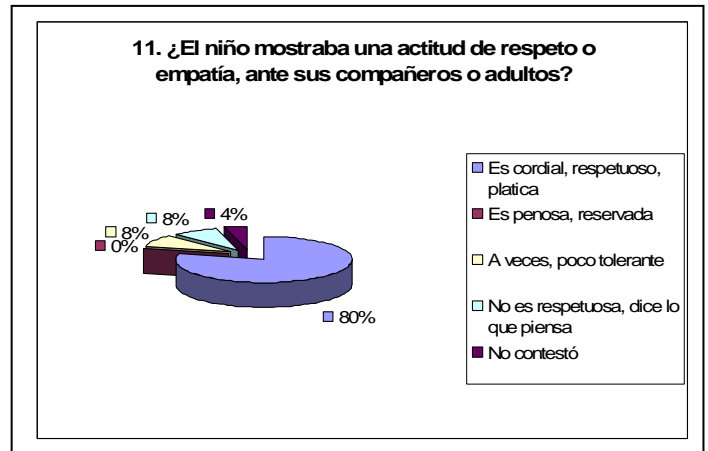
Esta pregunta evalúa habilidades autorregulatorias y de comunicación, por lo que su análisis se encuentra también en ese apartado.

El 50% de los niños del CAMP verbalizaban sus sentimientos y/o emociones sin mostrar enojo o agresión, así mismo las madres de familia reportan el 57% de los casos y los maestros el 85%. Sin bien, el porcentaje no permite hacer la distinción de que fue una habilidad adquirida en el CAMP, si se presentó, aunque definitivamente se da en mayores porcentajes en casa y en la escuela. La edad es un factor influyente en la habilidad verbal de estos niños.

**Pregunta 11. ¿El niño muestra una actitud de respeto o empatía, ante sus compañeros o adultos? Describa cómo es su actitud.**

**Coordinadora CAMP**

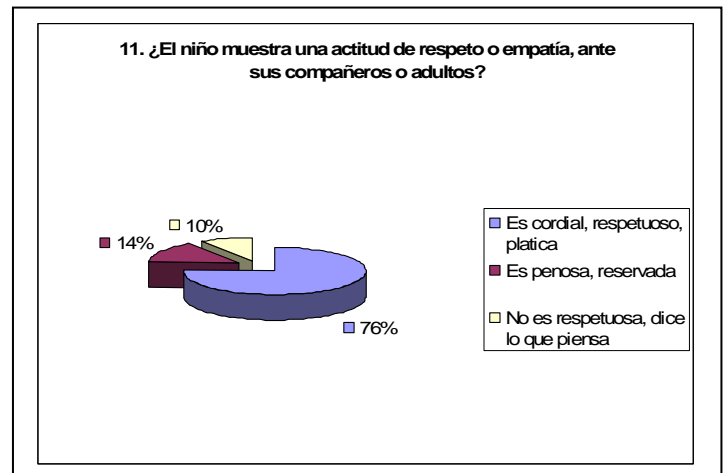
Es cordial, respetuoso, platica	19
Es penosa, reservada	
A veces, poco tolerante	2
No es respetuosa, dice lo que piensa	2
No contestó	1



Gráfica 49. Pregunta 11 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

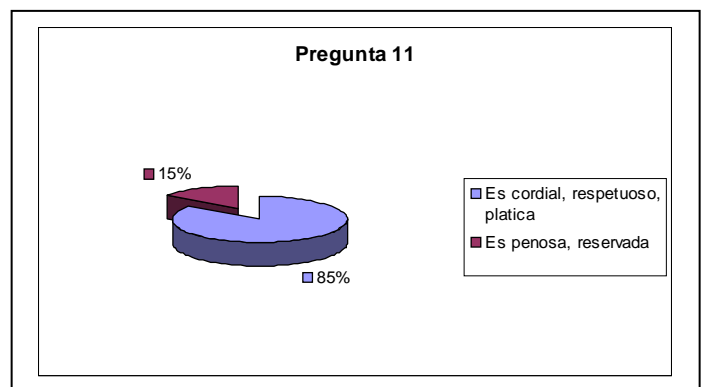
Es cordial, respetuoso, platica	16
Es penosa, reservada	3
No es respetuosa, dice lo que piensa	2



Gráfica 10. Pregunta 11 (cuestionario madres de familia)

**Maestros**

Es cordial, respetuoso, platica	17
Es penosa, reservada	3



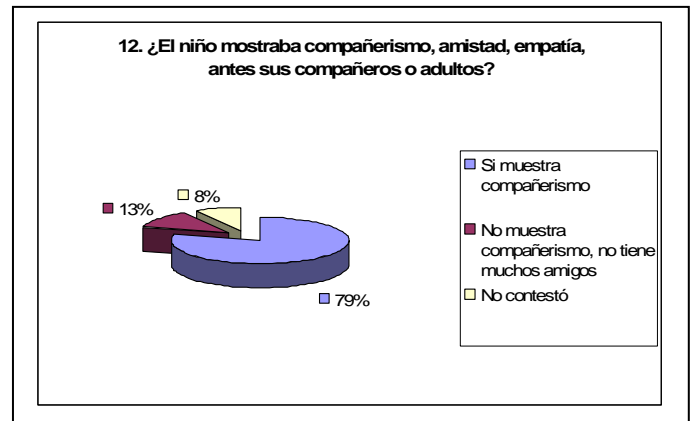
Gráfica 105. Pregunta 11 (cuestionario maestros)

El análisis demuestra que el 80% de los niños durante su estancia en el CAMP, mostraban una actitud de respeto o empatía ante sus compañeros o adultos, las madres de familia reportan un 76% con la misma actitud y los maestros un 85%, dichos porcentajes sugieren que esta habilidad fue promovida dentro del Centro, y se ha mantenido en la actualidad en el ámbito escolar y familiar.

**Pregunta 12. ¿El niño muestra compañerismo, amistad, empatía, solidaridad a uno o a otros niños? ¿Cómo lo demuestra?**

**Coordinadora CAMP**

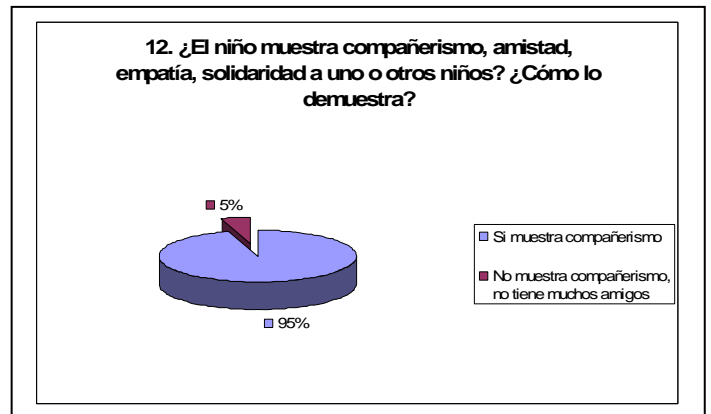
Si muestra compañerismo	19
No muestra compañerismo, no tiene muchos amigos	3
No contestó	2



Gráfica 68. Pregunta 12 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

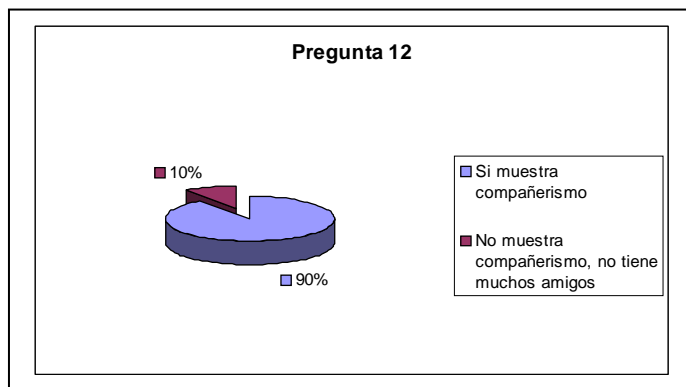
Si muestra compañerismo	20
No muestra compañerismo, no tiene muchos amigos	1



Gráfica 29. Pregunta 12 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si muestra compañerismo	18
No muestra compañerismo, no tiene muchos amigos	2



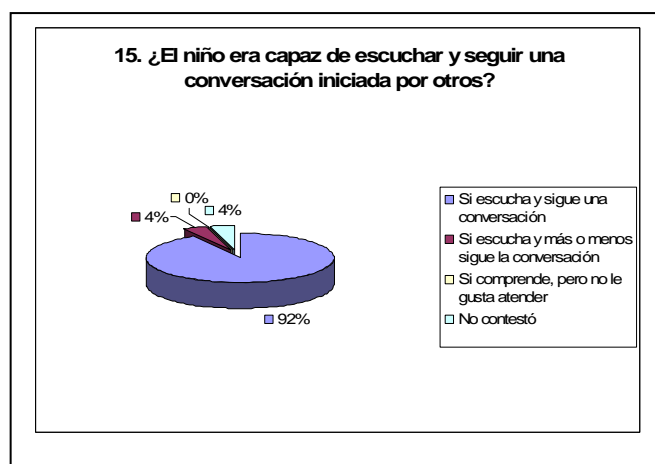
Gráfica 106. Pregunta 12 (cuestionario maestros)

La lealtad demostrada a otros niños, se reporta dentro del CAMP en el 79% de los casos, en un 95% en el ámbito familiar y en un 90% en el escolar. El alto porcentaje de esta competencia sugiere un fomento de la misma dentro del Centro en los primeros años de vida del menor y ésta se ha ido desarrollando más actualmente.

### Pregunta 15. ¿El niño es capaz de escuchar y seguir una conversación iniciada por otros? Describa cómo lo hace.

#### Coordinadora CAMP

Si escucha y sigue una conversación	22
Si escucha y más o menos sigue la conversación	1
Si comprende, pero no le gusta atender	
No contestó	1

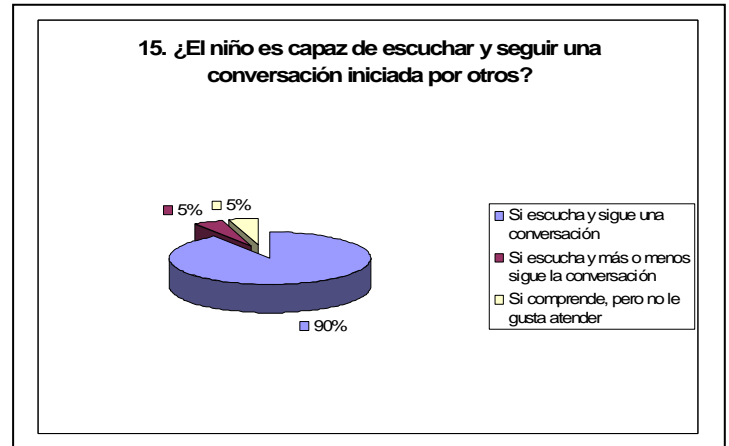


Gráfica 69. Pregunta 15 (cuestionario CAMP)



### Madres de familia

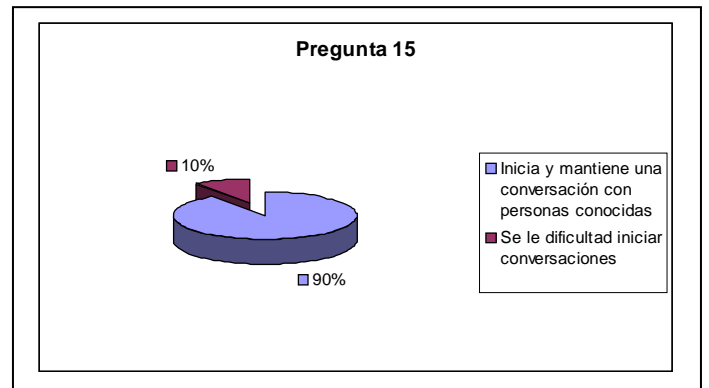
Si escucha y sigue una conversación	19
Si escucha y más o menos sigue la conversación	1
Si comprende, pero no le gusta atender	1



Gráfica 30. Pregunta 15 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si escucha y sigue una conversación	19
Si escucha y más o menos sigue la conversación	1



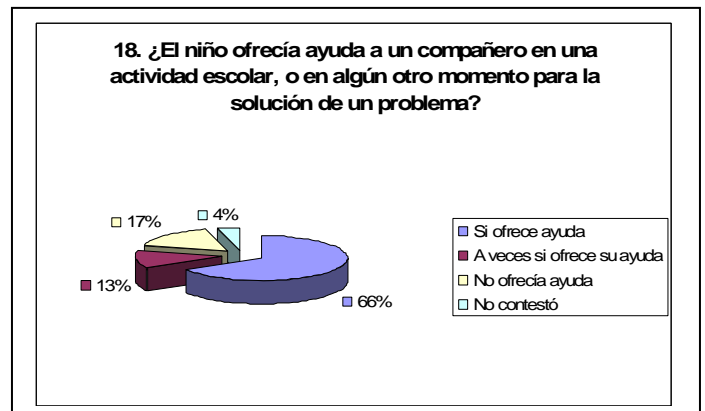
Gráfica 107. Pregunta 15 (cuestionario maestros)

Escuchar y seguir una conversación es una habilidad que comparte el 92% de los niños que estuvieron en el CAMP, y actualmente tanto madres de familia como maestros reportan que sigue presentándose en un 90 y 95% respectivamente, lo que sugiere que dicha habilidad fue promovida en el CAMP y continúa presentándose en la actualidad.

**Pregunta 18. ¿El niño ofrece ayuda a un compañero en una actividad escolar, o en algún otro momento para la solución de un problema? Describa de qué manera lo hace.**

### Coordinadora CAMP

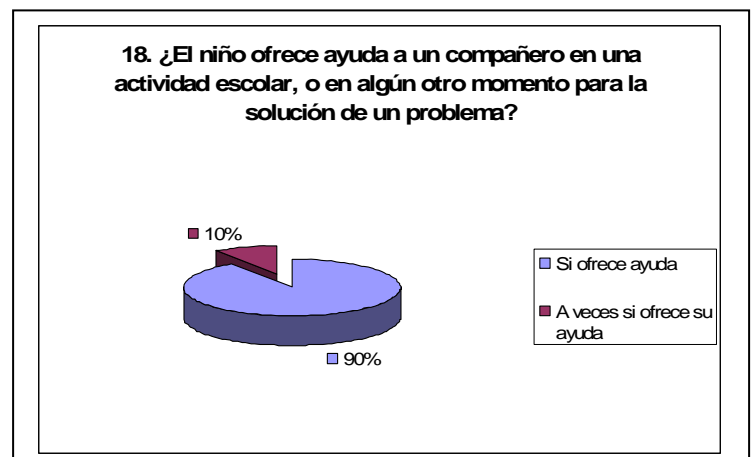
Si ofrece ayuda	16
A veces si ofrece su ayuda	3
No ofrecía ayuda	4
No contestó	1



Gráfica 52. Pregunta 18 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

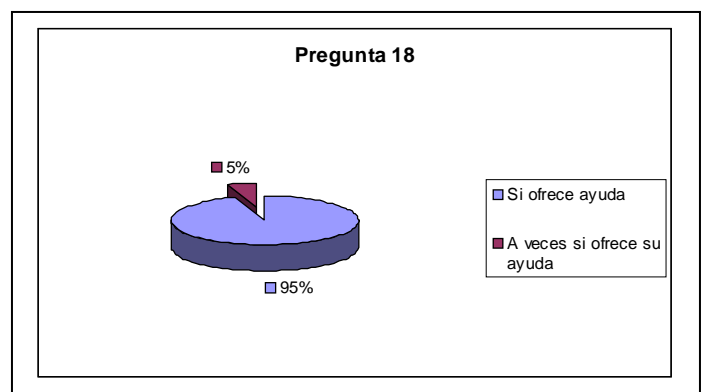
Si ofrece ayuda	19
A veces si ofrece su ayuda	2



Gráfica 13. Pregunta 18 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si ofrece ayuda	19
A veces si ofrece su ayuda	1



Gráfica 89. Pregunta 18 (cuestionario maestros)

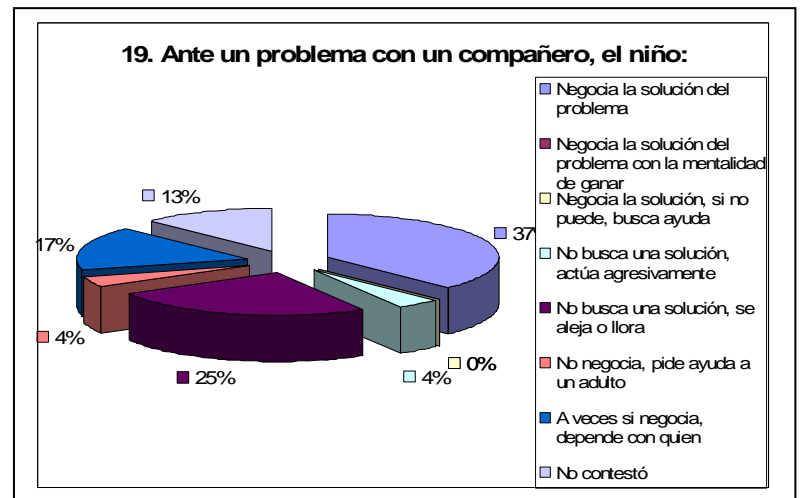
El ofrecer ayuda a un compañero en la solución de un problema es una habilidad compartida con autonomía, por lo que el análisis se comparte.

El 66% de los niños del CAMP ofrecían ayuda a sus compañeros en la solución de un problema, el 90% de lo reportado por las mamás demuestran que los niños ofrecen ayuda a sus iguales en algún momento, y el 95% de los maestros opinan lo mismo respecto a la habilidad de los niños de ofrecer ayuda a sus iguales. Estos resultados sugieren que la comunicación fue una habilidad aprendida en el CAMP, y que ésta les favorece el prestar ayuda a otros y se ha visto reflejado en el contexto escolar y en el hogar.

**Pregunta 19. Ante un problema con un compañero, el niño:  
 Busca negociar la solución del problema ( ), ofrece una solución de manera independiente ( ), no busca una solución ( ), pide ayuda a un adulto ( )  
 Describa como el niño actúa.**

**Coordinadora CAMP**

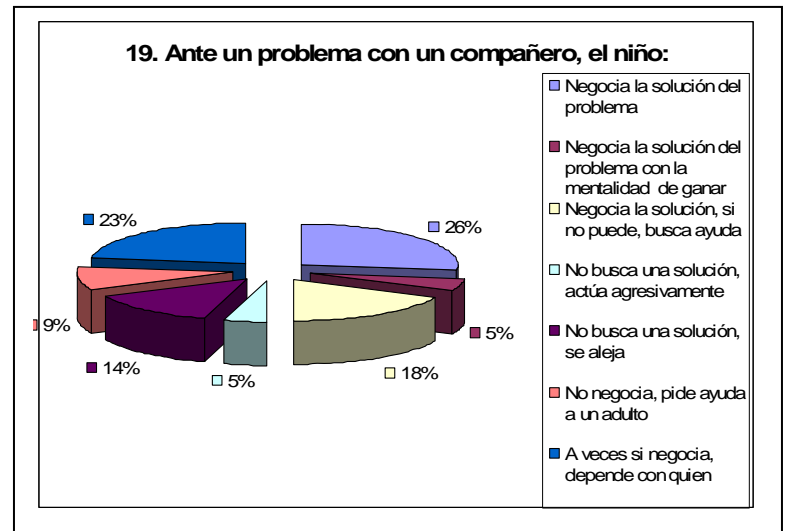
Negocia la solución del problema	9
Negocia la solución del problema con la mentalidad de ganar	
Negocia la solución, si no puede, busca ayuda	
No busca una solución, actúa agresivamente	1
No busca una solución, se aleja o llora	6
No negocia, pide ayuda a un adulto	1
A veces si negocia, depende con quien	4
No contestó	3



Gráfica 53. Pregunta 19 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

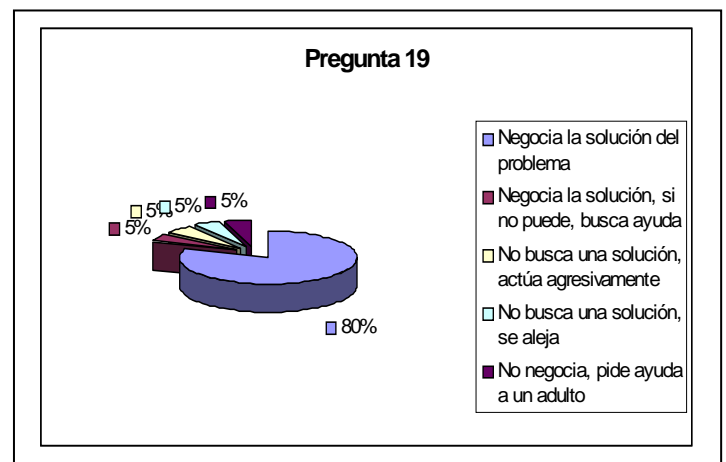
Negocia la solución del problema	6
Negocia la solución del problema con la mentalidad de ganar	1
Negocia la solución, si no puede, busca ayuda	4
No busca una solución, actúa agresivamente	1
No busca una solución, se aleja	3
No negocia, pide ayuda a un adulto	2
A veces si negocia, depende con quien	5



Gráfica 14. Pregunta 19 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Negocia la solución del problema	16
Negocia la solución, si no puede, busca ayuda	1
No busca una solución, actúa agresivamente	1
No busca una solución, se aleja	1
No negocia, pide ayuda a un adulto	1



Gráfica 90. Pregunta 19 (cuestionario maestros)

El análisis de esta pregunta contiene competencias que tienen que ver con el desarrollo de la autonomía, la autorregulación y la comunicación, por esta razón el análisis se presentó también previamente en el apartado de autonomía.

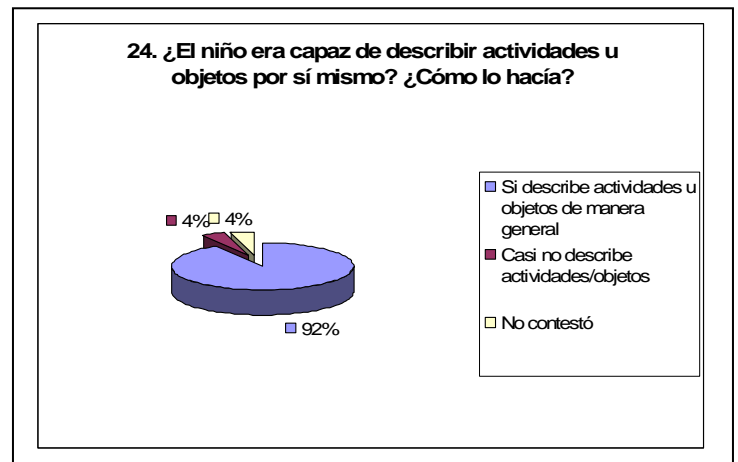
El CAMP reporta que el 37% de los niños solucionaba problemas dentro del Centro, las madres de familia reportan que el 26% de sus hijos lo hace actualmente y el 80% de los maestros reportan que logran negociar la solución de un problema con un compañero. Debido a

los bajos porcentajes de lo observado en el CAMP y con las madres de familia, podría suponerse que dicha habilidad ha sido aprendida en sus escuelas actuales y no precisamente dentro del CAMP. Los factores que influyen son las habilidades verbales que los niños van adquiriendo con la edad y que les ayuda a solucionar problemas más efectivamente.

**Pregunta 24. ¿El niño es capaz de describir actividades u objetos por sí mismo? ¿Cómo lo hace?**

**Coordinadora CAMP**

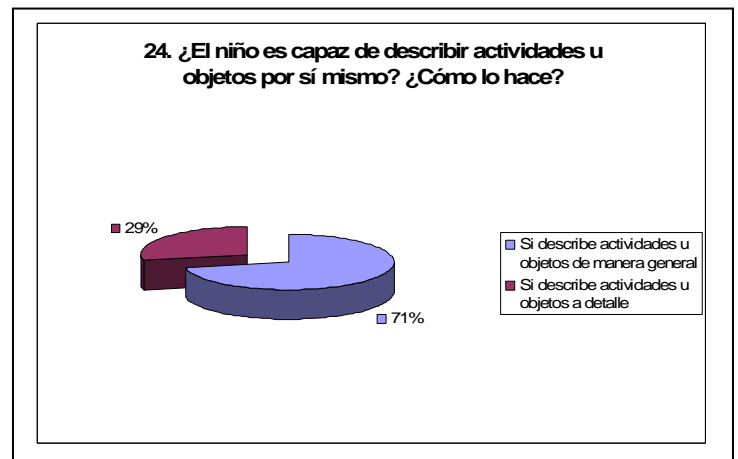
Si describe actividades u objetos de manera general	22
Casi no describe actividades/objetos	1
No contestó	1



Gráfica 70. Pregunta 24 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

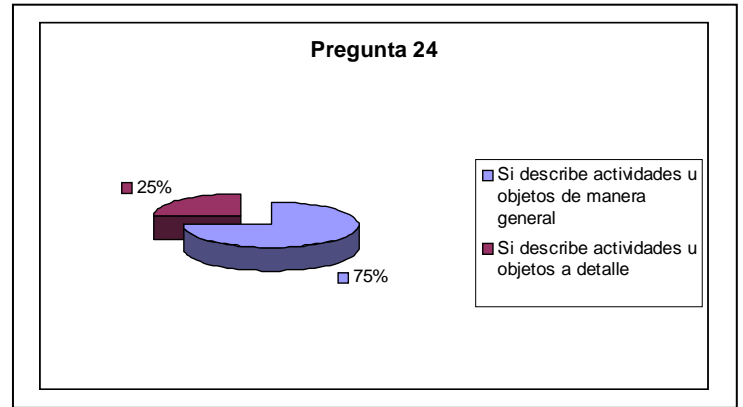
Si describe actividades u objetos de manera general	15
Si describe actividades u objetos a detalle	6



Gráfica 31. Pregunta 24 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si describe actividades u objetos de manera general	15
Si describe actividades u objetos a detalle	5



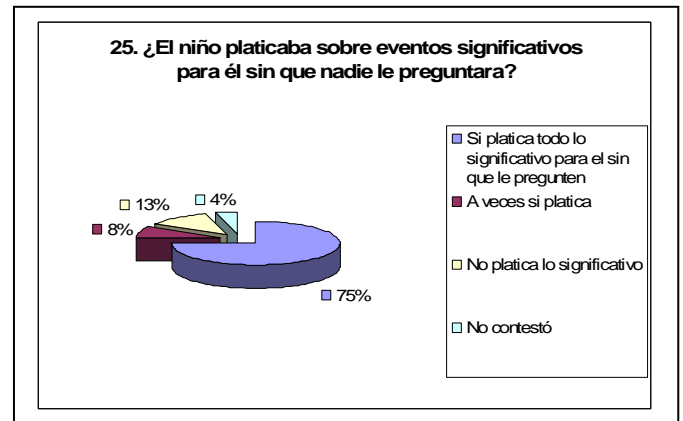
Gráfica 108. Pregunta 24 (cuestionario maestros)

La capacidad de describir objetos o actividades por si mismo requiere como habilidad la comunicación. Se reporta en un 92% dentro del CAMP, lo que sugiere que dicha habilidad se promovió y presentó dentro del Centro de manera muy significativa y, aunque más bajo pero con un resultado significativo también, tanto madres de familia como maestros reportan que el 71 y 75% respectivamente siguen presentando esta habilidad actualmente.

### Pregunta 25. ¿El niño platica sobre eventos significativos para él sin que nadie le pregunte? Describa cómo lo hace.

#### Coordinadora CAMP

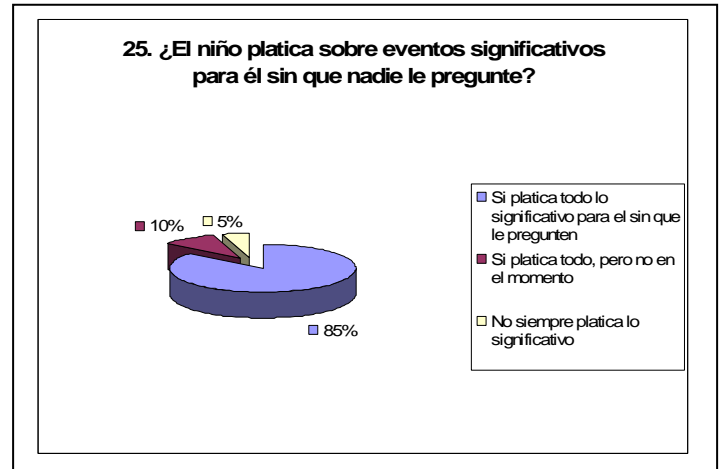
Si platica todo lo significativo para el sin que le pregunten	18
A veces si platica	2
No platica lo significativo	3
No contestó	1



Gráfica 71. Pregunta 25 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

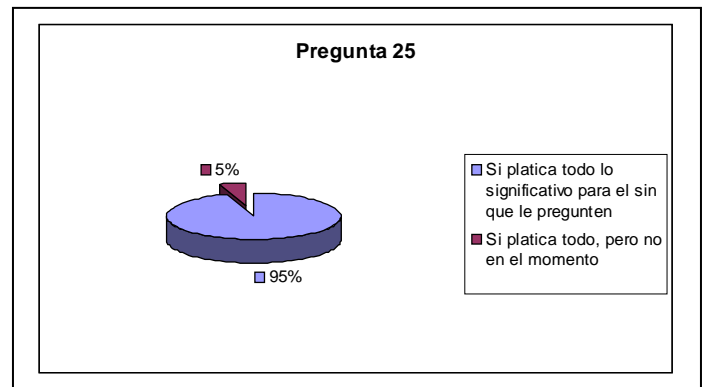
Si platica todo lo significativo para el sin que le pregunten	18
Si platica todo, pero no en el momento	2
No siempre platica lo significativo	1



Gráfica 32. Pregunta 25 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si platica todo lo significativo para el sin que le pregunten	19
Si platica todo, pero no en el momento	1



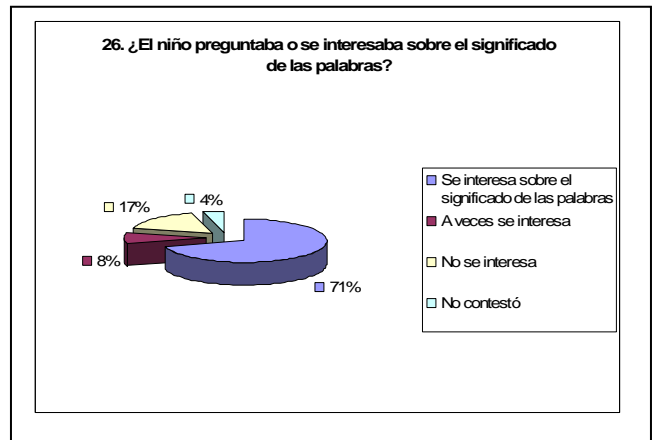
Gráfica 109. Pregunta 25 (cuestionario maestros)

La capacidad de hablar sobre eventos significativos para el niño se da en un alto porcentaje en los tres grupos, en el CAMP en un 75%, con madres de familia en un 85% y con los maestros en un 95%, dichos porcentajes sugieren la presencia de dicha habilidad desde los primeros años de vida y ésta se mantenido e incluso incrementado en la actualidad tanto en el ámbito escolar como familiar.

**Pregunta 26. ¿El niño pregunta o se interesa sobre el significado de las palabras? Describe como lo manifiesta.**

### Coordinadora CAMP

Se interesa sobre el significado de las palabras	17
A veces se interesa	2
No se interesa	4
No contestó	1



Gráfica 72. Pregunta 26 (cuestionario madres de familia)

### Madres de familia

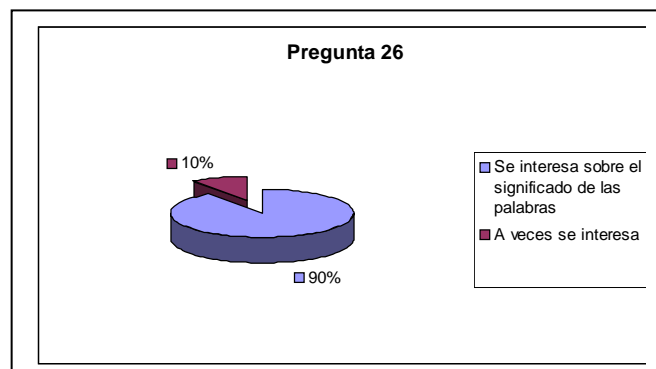
Se interesa sobre el significado de las palabras	18
A veces se interesa	3



Gráfica 33. Pregunta 26 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Se interesa sobre el significado de las palabras	18
A veces se interesa	2



Gráfica 110. Pregunta 26 (cuestionario maestros)

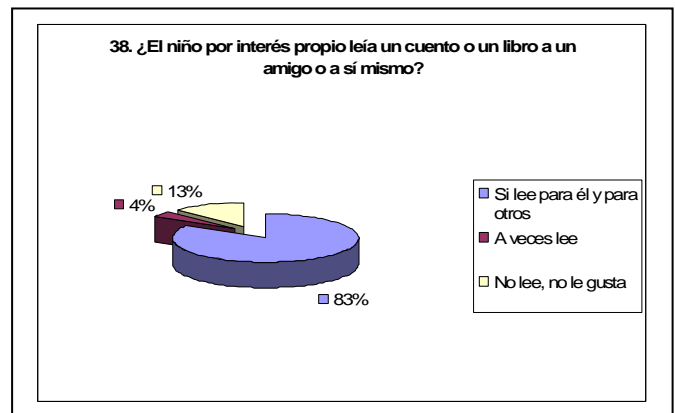


De acuerdo a los reportes proporcionados por el CAMP, el 71% de estos niños les interesaba el significado de las palabras, de acuerdo a las madres de familia en un 86% y de acuerdo a los maestros en un 90%, igualmente estos datos sugieren que es una habilidad promovida en el Centro y que ésta se ha mantenido y desarrollado más en los otros ámbitos con el paso del tiempo.

**Pregunta 37. ¿El niño por interés propio lee un cuento o un libro a un amigo o a sí mismo? Describa cómo lo hace.**

**Coordinadora CAMP**

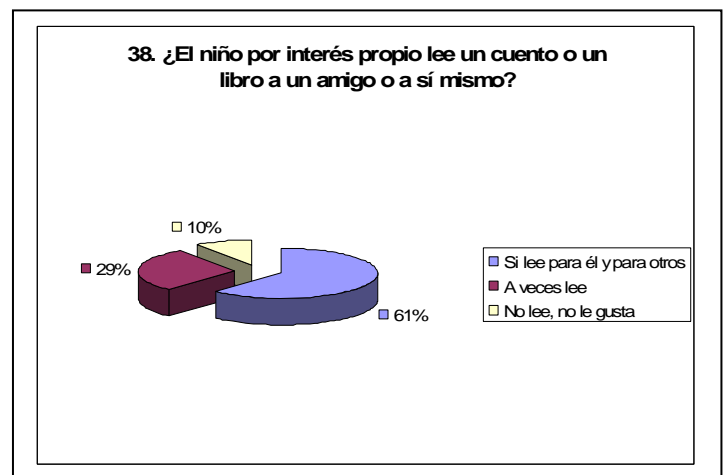
Si lee para él y para otros	20
A veces lee	1
No lee, no le gusta	3



Gráfica 74. Pregunta 37 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

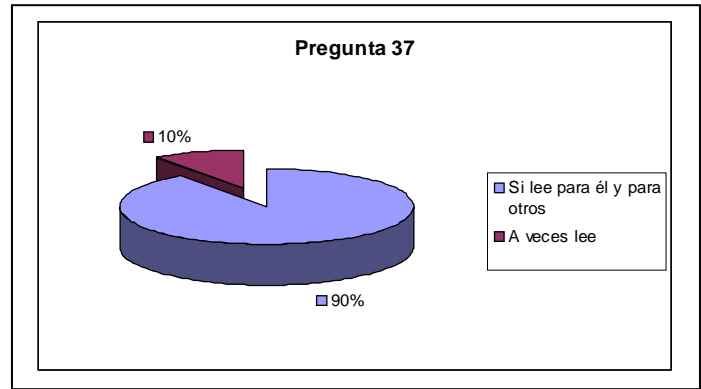
Si lee para él y para otros	13
A veces lee	6
No lee, no le gusta	2



Gráfica 35. Pregunta 37 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si lee para él y para otros	18
A veces lee	2



Gráfica 111. Pregunta 37 (cuestionario maestros)

El leer un libro o cuento para sí mismo o a otros es una habilidad que se adquirió en el 83% de los niños que estuvieron en el CAMP, dicha habilidad se ha conservado en un 61% de acuerdo a los datos proporcionados por las mamás de estos niños y en un 90% de acuerdo a los datos de los maestros actuales de estos niños. Se sugiere que dicha habilidad se promovió en el Centro, y actualmente se da en el ámbito escolar al ser un espacio donde se fomenta según lo reportado por los maestros, no así en casa, donde el porcentaje disminuye.

#### 4.4.1. Análisis de la Capacidad de Comunicación

La mayoría de las conductas evaluadas en este apartado de comunicación se encuentran en porcentajes muy altos, lo que sugiere una promoción de la comunicación dentro del CAMP en los primeros años de vida del menor, a excepción de 3 conductas donde los porcentajes son bajos, y los supera lo encontrado en la actualidad, muy probablemente por la edad de los niños, con la maduración adquieren mejores habilidades de comunicación y en consecuencia esto les ayuda a una mejor solución de problemas al verbalizar mejor.

La comunicación en los niños pasa por varias etapas de expresión y exteriorización de emociones, pensamientos e ideas, hasta llegar al habla (Sáinz y Argos, 1998), coincidiendo con

los resultados de la investigación en que a través de una serie de conductas evaluadas se observan las diferentes etapas en las que los niños consiguen esta comunicación de una manera amplia de acuerdo a los datos obtenidos, de hecho esta competencia de comunicación es la más alta en puntajes en comparación con el resto de las habilidades.

Algunas de estas conductas se han mantenido, otras se han desarrollado más actualmente y unas más han disminuido muy poco en comparación con los datos reportados por el CAMP. Una explicación del aumento en las cifras se debe a que a la edad de 5 años hay una importante evolución neuromotriz (Gallego, 1998), el niño comprende comparaciones, contrarios, semejanzas y diferencias, y nociones espaciales. Desaparece la articulación infantil, hay una construcción gramatical correcta y un uso social del lenguaje. Delval (1994) menciona que a esta edad ya están adquiridas las reglas fundamentales del lenguaje y el habla del niño se parece mucho al habla del adulto, como consecuencia también de su ingreso a la escuela.

Así mismo entre los 5 y 9 años, aparecen estrategias de conversación más avanzadas, como la transformación gradual identificada por Banska y Bedrosian, (1985 citados en Berk, 1999), en la que el cambio de un tema se inicia gradualmente en vez de repentinamente como en etapas anteriores.

A partir de los 7 y hasta los 13 años la exploración de los factores socializadores es importante, aumenta el deseo de comunicarse con los demás que contribuye a una adaptación a la sociedad (Gallego, 1998) y que se ve igualmente reflejado en los resultados de la investigación.

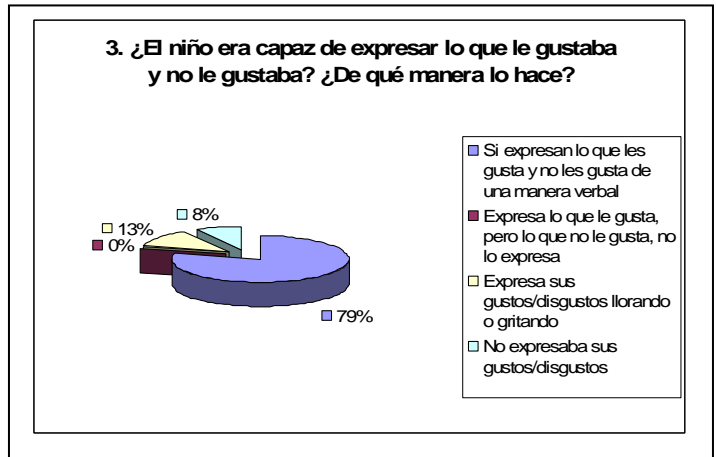
En el siguiente apartado se presentan las preguntas que evalúan la capacidad de iniciativa en los niños y su posterior análisis.

### 4.5. Resultados de la Capacidad de Iniciativa

Pregunta 3. ¿El niño es capaz de expresar lo que le gusta y no le gusta? ¿De qué manera lo hace?

#### Coordinadora CAMP

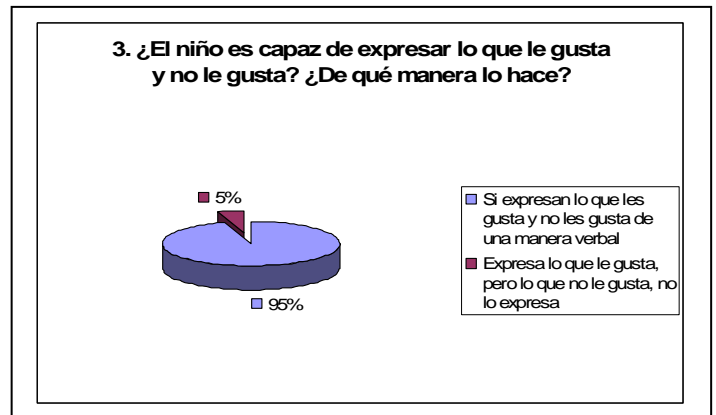
Si expresan lo que les gusta y no les gusta de una manera verbal	19
Expresa lo que le gusta, pero lo que no le gusta, no lo expresa	
Expresa sus gustos/disgustos llorando o gritando	3
No expresaba sus gustos/disgustos	2



Gráfica 46. Pregunta 3 (cuestionario CAMP)

#### Madres de familia

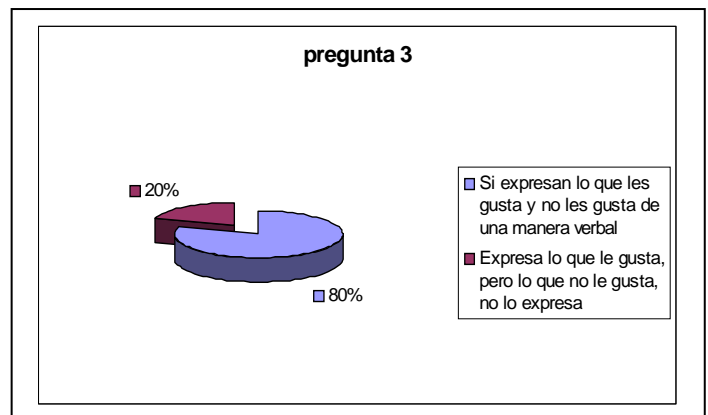
Si expresan lo que les gusta y no les gusta de una manera verbal	20
Expresa lo que le gusta, pero lo que no le gusta, no lo expresa	1



Gráfica 7. Pregunta 3 (cuestionario madres de familia)

#### Maestros

Si expresan lo que les gusta y no les gusta de una manera verbal	16
Expresa lo que le gusta, pero lo que no le gusta, no lo expresa	4



Gráfica 84. Pregunta 3 (cuestionario maestros)

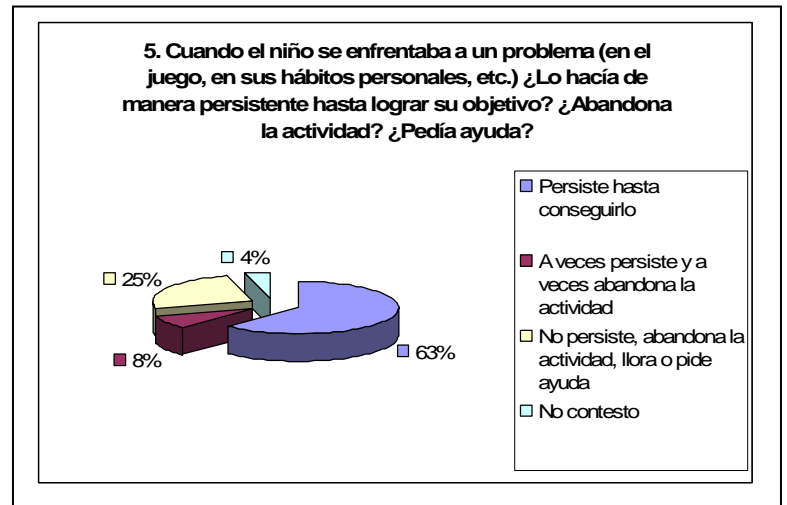
El análisis de esta pregunta se encuentra en el apartado de autonomía y comunicación al ser un aspecto que comparte las 3 habilidades de desarrollo.

Respecto a la expresión de lo que les gusta y no les gusta a los niños encontramos que durante su estancia en el CAMP, el 79% de los niños lo hacía de una manera verbal, mientras que las madres de familia reportan en un 95% que sus hijos los expresan verbalmente, y los maestros en un 80%. Debido a los altos porcentajes se sugiere que la iniciativa para expresar gustos y disgustos fue habilidad adquirida en el CAMP y ésta se ha mantenido tanto en casa como en la escuela.

**Pregunta 5. Cuando el niño se enfrenta a un problema (en el juego, en sus hábitos personales, etc.) ¿Lo hace de manera persistente hasta lograr su objetivo? ¿Abandona la actividad? ¿Pide ayuda? Describe cómo lo hace.**

**Coordinadora CAMP**

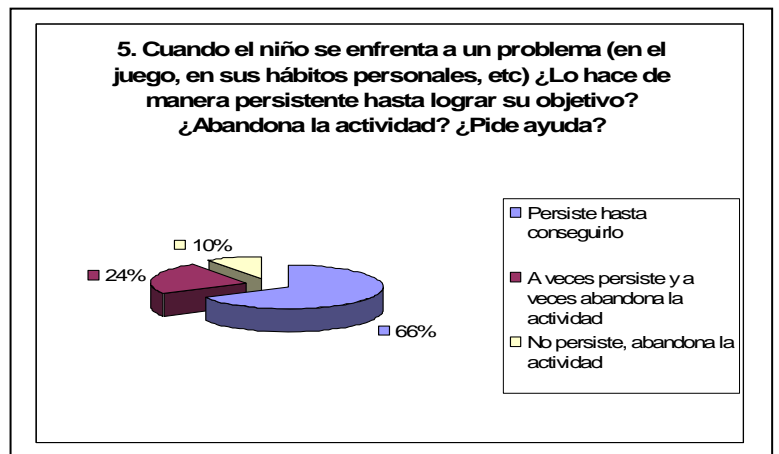
Persiste hasta conseguirlo	15
A veces persiste y a veces abandona la actividad	2
No persiste, abandona la actividad, llora o pide ayuda	6
No contesto	1



Gráfica 47. Pregunta 5 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

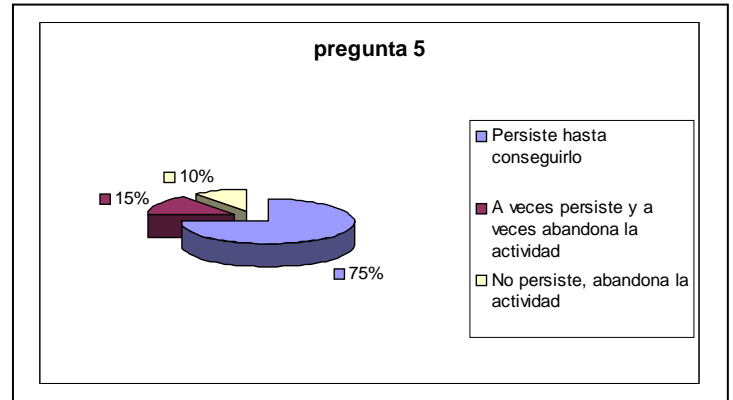
Persiste hasta conseguirlo	14
A veces persiste y a veces abandona la actividad	5
No persiste, abandona la actividad	2



Gráfica 8. Pregunta 5 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Persiste hasta conseguirlo	15
A veces persiste y a veces abandona la actividad	3
No persiste, abandona la actividad	2

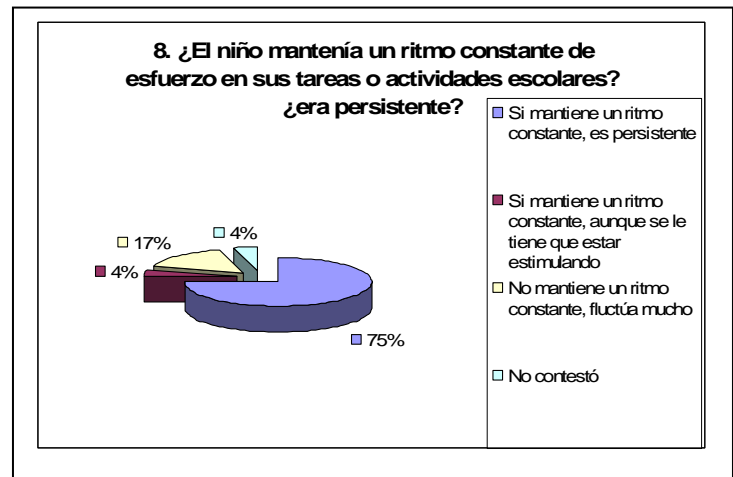


Gráfica 85. Pregunta 5 (cuestionario maestros)

Pregunta 8. ¿El niño mantiene un ritmo constante de esfuerzo en sus tareas o actividades escolares? ¿Es persistente?

### Coordinadora CAMP

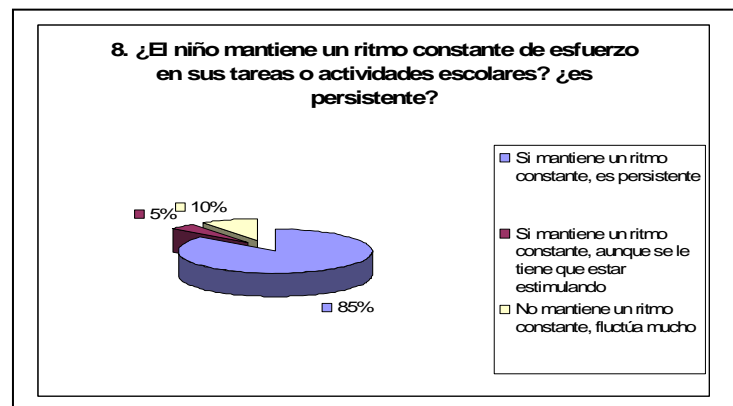
Si mantiene un ritmo constante, es persistente	18
Si mantiene un ritmo constante, aunque se le tiene que estar estimulando	1
No mantiene un ritmo constante, fluctúa mucho	4
No contestó	1



Gráfica 64. Pregunta 8 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

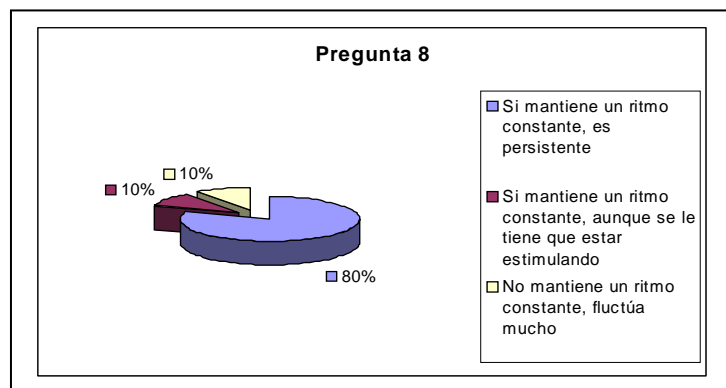
Si mantiene un ritmo constante, es persistente	18
Si mantiene un ritmo constante, aunque se le tiene que estar estimulando	1
No mantiene un ritmo constante, fluctúa mucho	2



Gráfica 25. Pregunta 8 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si mantiene un ritmo constante, es persistente	16
Si mantiene un ritmo constante, aunque se le tiene que estar estimulando	2
No mantiene un ritmo constante, fluctúa mucho	2



Gráfica 101. Pregunta 8 (cuestionario maestros)

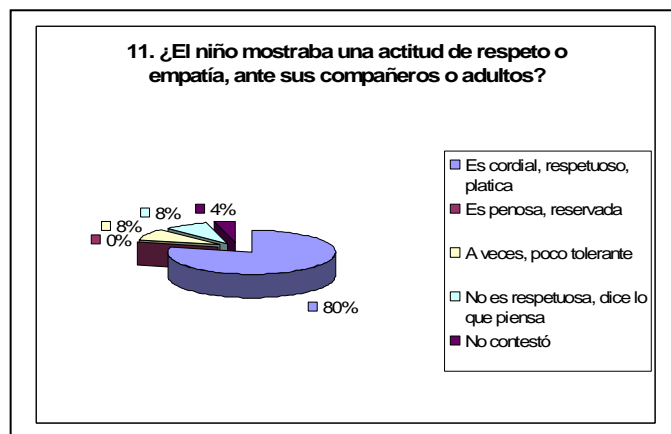
El análisis de esta pregunta se encuentra también en el apartado de autorregulación al ser una pregunta que evalúa ambas competencias.

El CAMP reporta que el 75% de los niños tienen un ritmo razonable de esfuerzo, las madres de familia identifican un 89% y los maestros un 80% lo que podría sugerir que esta conducta se promovió en el CAMP, y que continúa desarrollándose en los otros ámbitos gracias a la iniciativa promovida en el niño.

### Pregunta 11. ¿El niño muestra una actitud de respeto o empatía, ante sus compañeros o adultos? Describa cómo es su actitud.

### Coordinadora CAMP

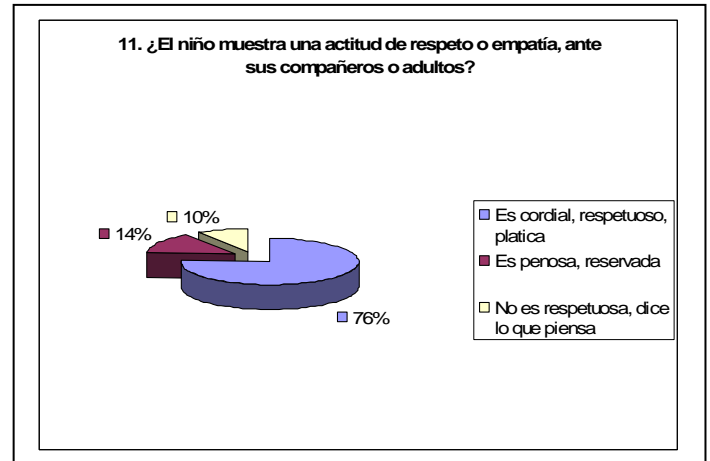
Es cordial, respetuoso, platica	19
Es penosa, reservada	
A veces, poco tolerante	2
No es respetuosa, dice lo que piensa	2
No contestó	1



Gráfica 49. Pregunta 11 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

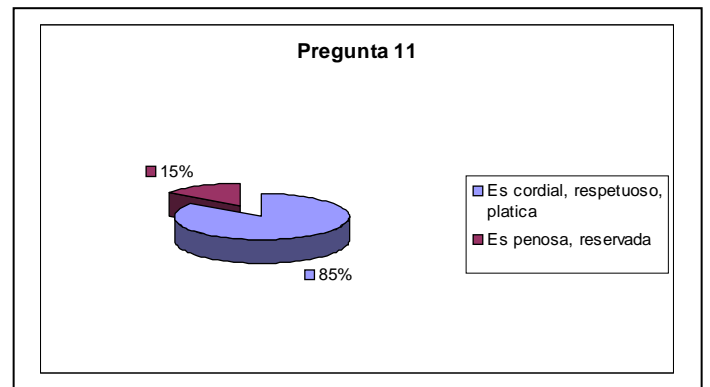
Es cordial, respetuoso, platica	16
Es penosa, reservada	3
No es respetuosa, dice lo que piensa	2



Gráfica 10. Pregunta 11 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Es cordial, respetuoso, platica	17
Es penosa, reservada	3



Gráfica 105. Pregunta 11 (cuestionario maestros)

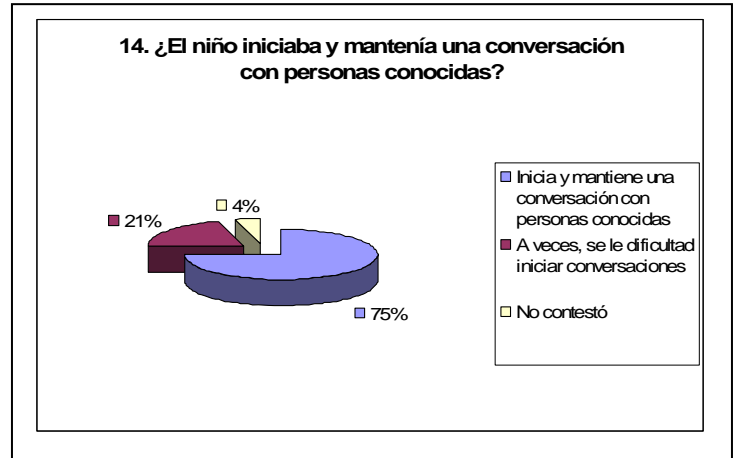
Esta pregunta comparte evaluación de aspectos del apartado de comunicación e iniciativa. El análisis demuestra que el 80% de los niños durante su estancia en el CAMP, mostraban una actitud de respeto o empatía ante sus compañeros o adultos, las madres de familia reportan un 76% con la misma actitud y los maestros un 85%, dichos porcentajes sugieren que esta habilidad fue promovida dentro del Centro, y se ha mantenido en la actualidad en el ámbito escolar y familiar.

**Pregunta 14. ¿El niño inicia y mantiene una conversación con personas conocidas? ¿Cómo lo hace?**



### Coordinadora CAMP

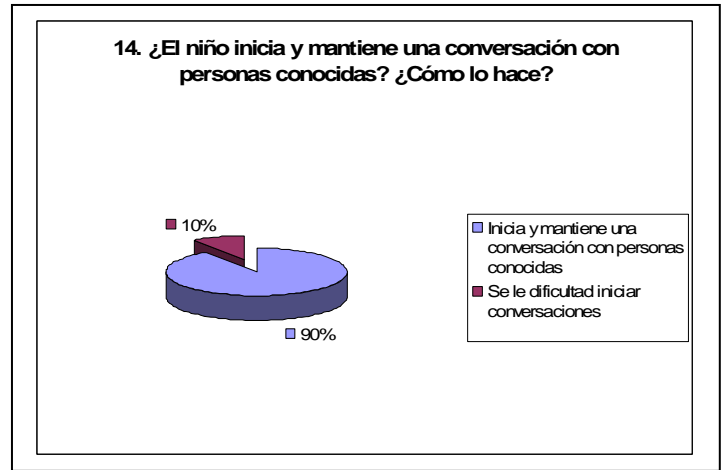
Inicia y mantiene una conversación con personas conocidas	18
A veces, se le dificultad iniciar conversaciones	5
No contestó	1



Gráfica 75. Pregunta 14 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

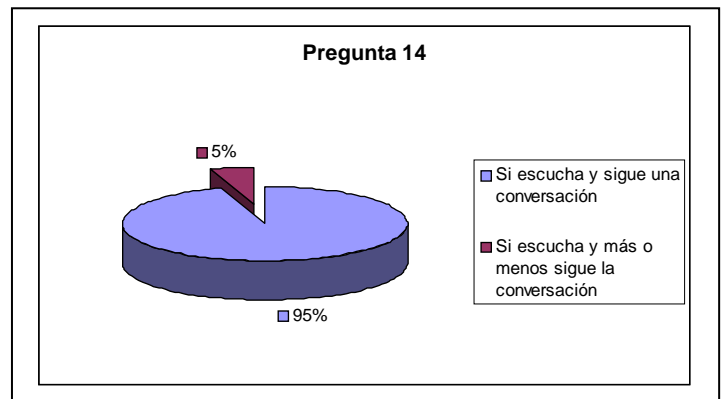
Inicia y mantiene una conversación con personas conocidas	19
Se le dificultad iniciar conversaciones	2



Gráfica 36. Pregunta 14 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Inicia y mantiene una conversación con personas conocidas	18
Se le dificultad iniciar conversaciones	2



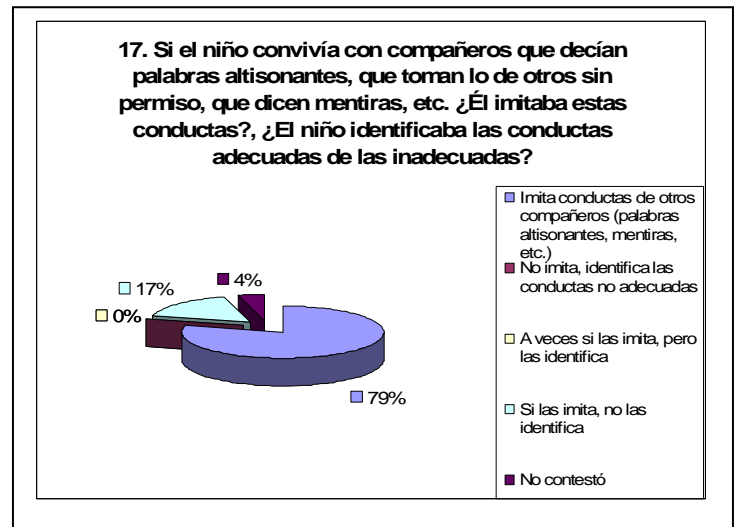
Gráfica 112. Pregunta 14 (cuestionario maestros)

En lo reportado por les tres informantes (coordinadora CAMP, madres de familia y maestros) se puede observar que los altos porcentajes sugieren la presencia de esta habilidad en su estancia dentro del CAMP y que ésta se ha mantenido con el paso del tiempo en el ámbito familiar y escolar, incluso en este último se ha desarrollado con un incremento significativo.

**Pregunta 17. Si el niño convive con compañeros que dicen palabras altisonantes, que toman lo de otros sin permiso, que dicen mentiras, etc., ¿El imita estas conductas?, ¿El niño identifica las conductas adecuadas de las inadecuadas? Describa cuáles y qué hace.**

**Coordinadora CAMP**

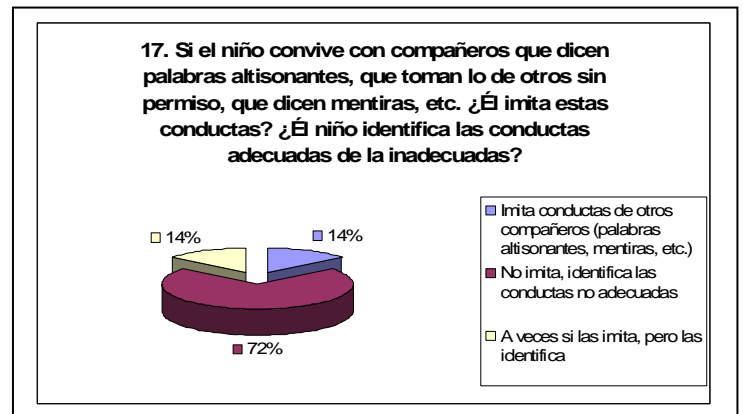
Imita conductas de otros compañeros (palabras altisonantes, mentiras, etc.)	19
No imita, identifica las conductas no adecuadas	
A veces si las imita, pero las identifica	
Si las imita, no las identifica	4
No contestó	1



Gráfica 51. Pregunta 17 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

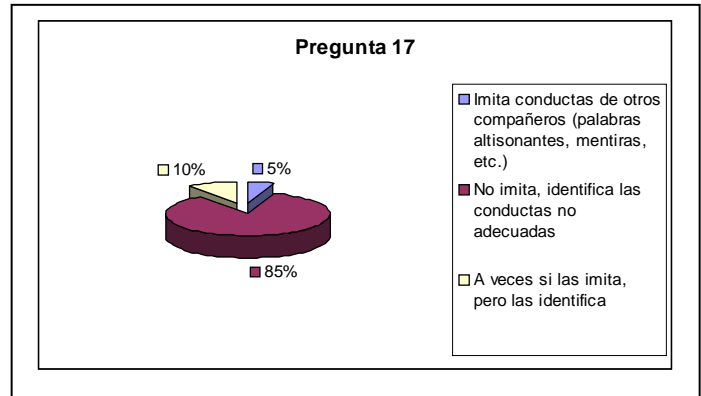
Imita conductas de otros compañeros (palabras altisonantes, mentiras, etc.)	3
No imita, identifica las conductas no adecuadas	15
A veces si las imita, pero las identifica	3



Gráfica 12. Pregunta 17 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Imita conductas de otros compañeros (palabras altisonantes, mentiras, etc.)	1
No imita, identifica las conductas no adecuadas	17
A veces si las imita, pero las identifica	2



Gráfica 88. Pregunta 17 (cuestionario maestros)

Identificar y no imitar conductas inadecuadas, como pueden ser palabras altisonantes, mentiras, etc. tiene que ver con la autonomía, con un proceso de autorregulación, y con la iniciativa del niño, por tal motivo el análisis de esta pregunta se encuentra también en el primer apartado de autonomía.

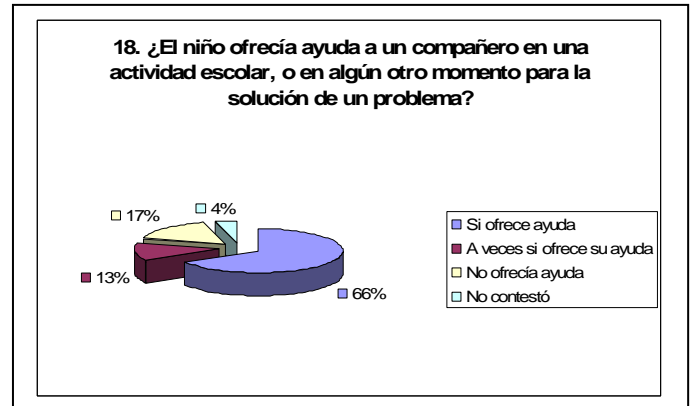
El CAMP reporta que únicamente el 4% de los niños identifica y no imita estas conductas; sin embargo, el 72% de las madres de familia reportan que sus hijos logran identificar estas conductas inadecuadas y no las imitan; así mismo, el 85% de los maestros opinan lo mismo.

Estos datos podría suponer que identificar conductas inadecuadas y no imitarlas no fue propiamente una habilidad aprendida en el CAMP, sino que fue una habilidad aprendida, no precisamente de manera voluntaria, en casa o en la escuela actual, este resultado se apoya en el conocimiento de que la imitación en los menores de 4 años es básica en su aprendizaje, de ahí que ellos tengan la iniciativa de imitar todo lo que ven y escuchan.

**Pregunta 18. ¿El niño ofrece ayuda a un compañero en una actividad escolar, o en algún otro momento para la solución de un problema? Describa de qué manera lo hace.**

### Coordinadora CAMP

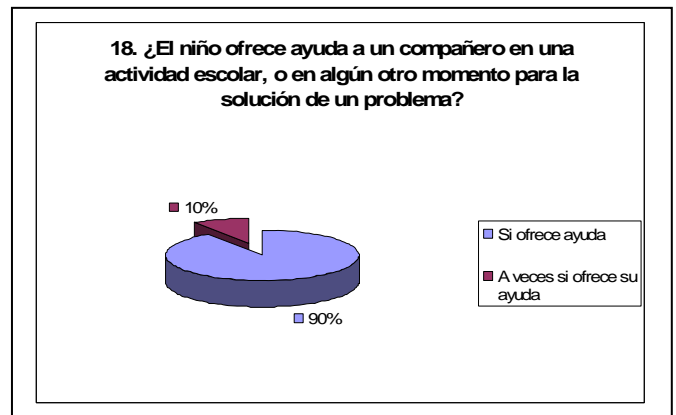
Si ofrece ayuda	16
A veces si ofrece su ayuda	3
No ofrecía ayuda	4
No contestó	1



Gráfica 52. Pregunta 18 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

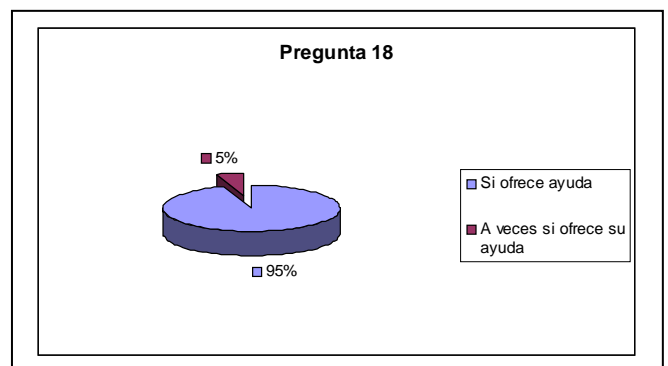
Si ofrece ayuda	19
A veces si ofrece su ayuda	2



Gráfica 13. Pregunta 18 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si ofrece ayuda	19
A veces si ofrece su ayuda	1



Gráfica 89. Pregunta 18 (cuestionario maestros)

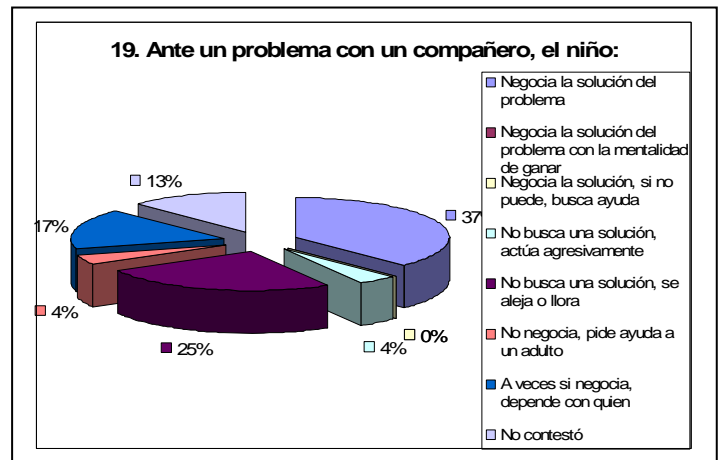
El análisis de esta pregunta se encuentra en el primer apartado de autonomía, al compartir evaluación con este aspecto y con comunicación también.

El 66% de los niños del CAMP tenían la iniciativa de ayuda a sus compañeros en la solución de un problema, el 90% de lo reportado por las mamás demuestran esta iniciativa ante sus iguales y el 95% de los maestros opinan lo mismo respecto a la habilidad de los niños de ofrecer ayuda a sus iguales. Estos resultados sugieren que la iniciativa a ofrecer ayuda a otra fue una habilidad aprendida en el CAMP, y que se ha desarrollado más en el contexto escolar y del hogar.

**Pregunta 19. Ante un problema con un compañero, el niño:  
 Busca negociar la solución del problema ( ), ofrece una solución de manera independiente ( ), no busca una solución ( ), pide ayuda a un adulto ( )  
 Describa como el niño actúa.**

**Coordinadora CAMP**

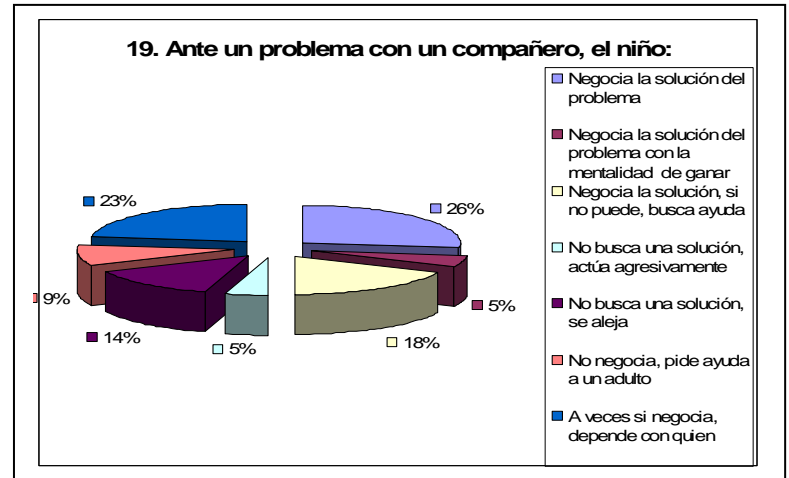
Negocia la solución del problema	9
Negocia la solución del problema con la mentalidad de ganar	
Negocia la solución, si no puede, busca ayuda	
No busca una solución, actúa agresivamente	1
No busca una solución, se aleja o llora	6
No negocia, pide ayuda a un adulto	1
A veces si negocia, depende con quien	4
No contestó	3



Gráfica 53. Pregunta 19 (cuestionario Coordinadora)

### Madres de familia

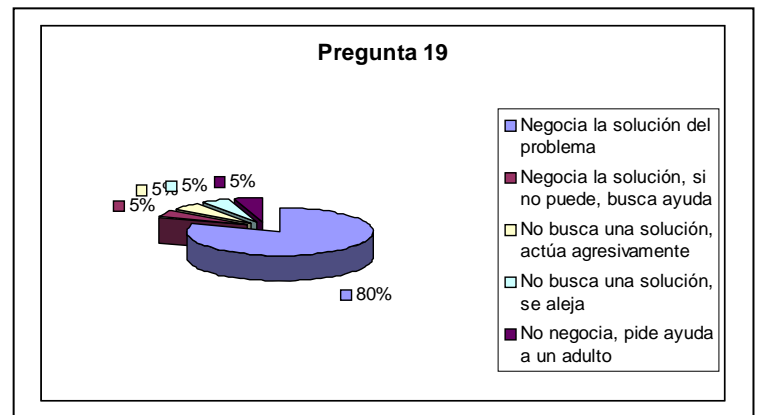
Negocia la solución del problema	6
Negocia la solución del problema con la mentalidad de ganar	1
Negocia la solución, si no puede, busca ayuda	4
No busca una solución, actúa agresivamente	1
No busca una solución, se aleja	3
No negocia, pide ayuda a un adulto	2
A veces si negocia, depende con quien	5



Gráfica 14. Pregunta 19 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Negocia la solución del problema	16
Negocia la solución, si no puede, busca ayuda	1
No busca una solución, actúa agresivamente	1
No busca una solución, se aleja	1
No negocia, pide ayuda a un adulto	1



Gráfica 90. Pregunta 19 (cuestionario maestros)

La negociación de problemas con iguales es una conducta que requiere de varias habilidades en los niños, como son: autonomía, autorregulación, comunicación e iniciativa, por tal motivo el análisis de esta pregunta se presenta previamente en los otros apartados.

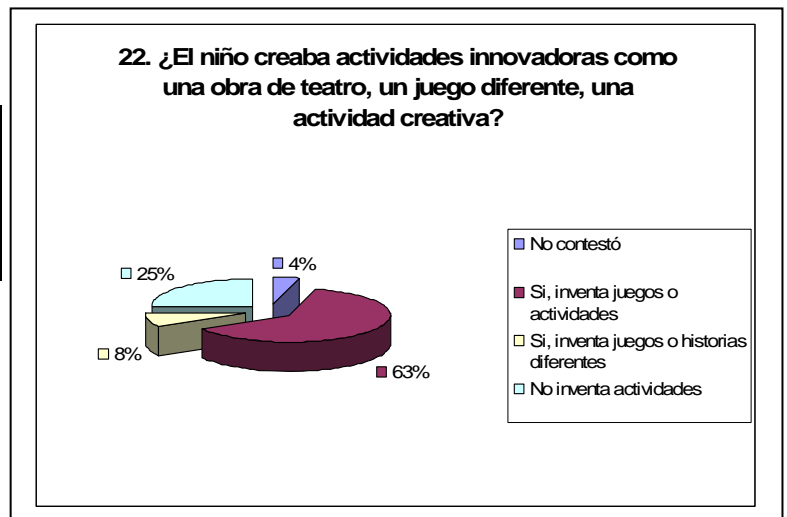
El CAMP reporta que el 37% de los niños tenían la iniciativa de negociación dentro del centro, las madres de familia reportan que el 26% de sus hijos lo hace actualmente y el 80% de los maestros reportan que logran esta iniciativa. Debido a los bajos porcentajes de lo observado en el CAMP y con las madres de familia, podría suponerse que dicha habilidad ha sido

aprendida en sus escuelas actuales y no precisamente dentro del CAMP, aunque si se presentó en algunos niños, pero no en el ámbito de solución de problemas.

**Pregunta 22. ¿El niño crea actividades innovadoras como una obra de teatro, un juego diferente, una actividad creativa? Describa cómo lo hace.**

**Coordinadora CAMP**

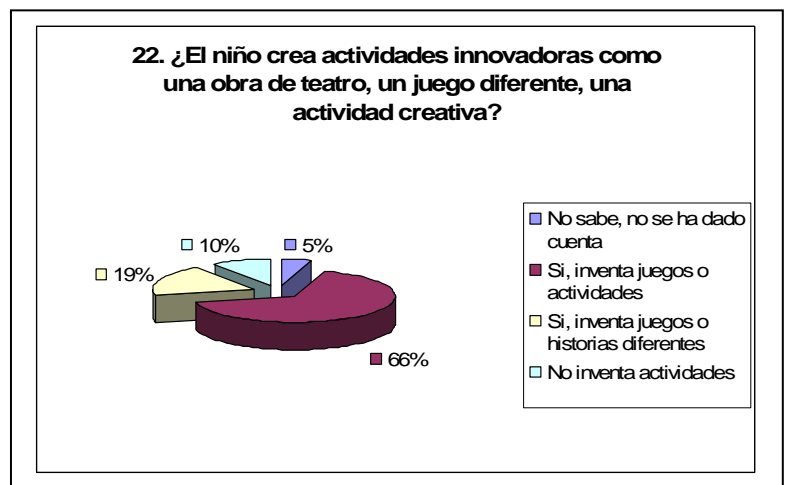
No contestó	1
Si, inventa juegos o actividades	15
Si, inventa juegos o historias diferentes	2
No inventa actividades	6



Gráfica 54. Pregunta 22 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

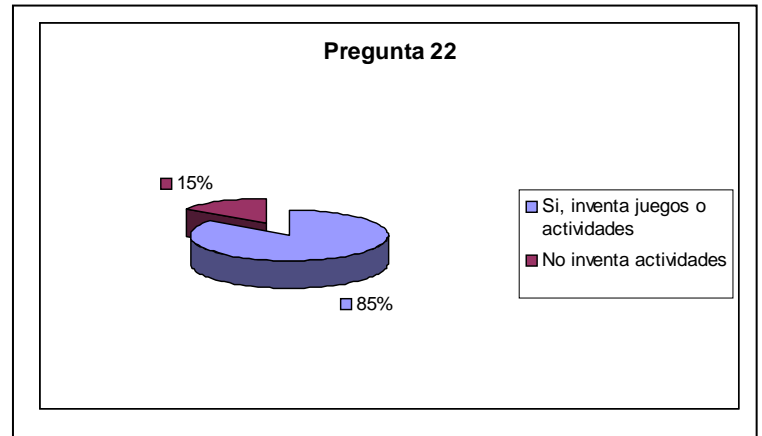
No sabe, no se ha dado cuenta	1
Si, inventa juegos o actividades	1
Si, inventa juegos o historias diferentes	4
No inventa actividades	2



Gráfica 15. Pregunta 22 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si, inventa juegos o actividades	17
No inventa actividades	3



Gráfica 91. Pregunta 22 (cuestionario maestros)

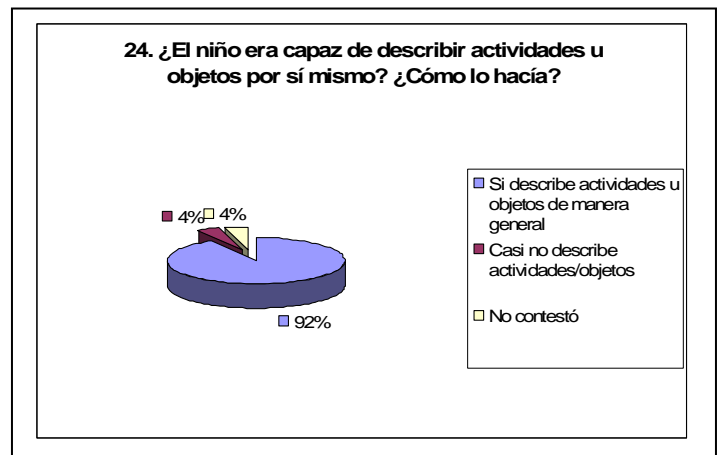
El análisis de esta pregunta se encuentra en el apartado de autonomía también. La iniciativa para la realización de actividades creativas dentro del CAMP, según lo reportado por la coordinadora, se presentó en un 63% de los casos, casi en el mismo promedio se da lo reportado por las madres de familia, en un 66% de los casos y de acuerdo a los maestros, el 80% de estos niños tienen la iniciativa para inventar juegos o actividades creativas.

Los porcentajes observados permiten concluir que esta habilidad se fomentó dentro del Centro, y que actualmente se ha desarrollado más en el contexto escolar. Igualmente, la edad puede ser un factor importante, conformen van creciendo los niños, van adquiriendo mayores habilidades y mayor seguridad para iniciar cosas.

### Pregunta 24. ¿El niño es capaz de describir actividades u objetos por si mismo? ¿Cómo lo hace?

#### Coordinadora CAMP

Si describe actividades u objetos de manera general	22
Casi no describe actividades/objetos	1
No contestó	1

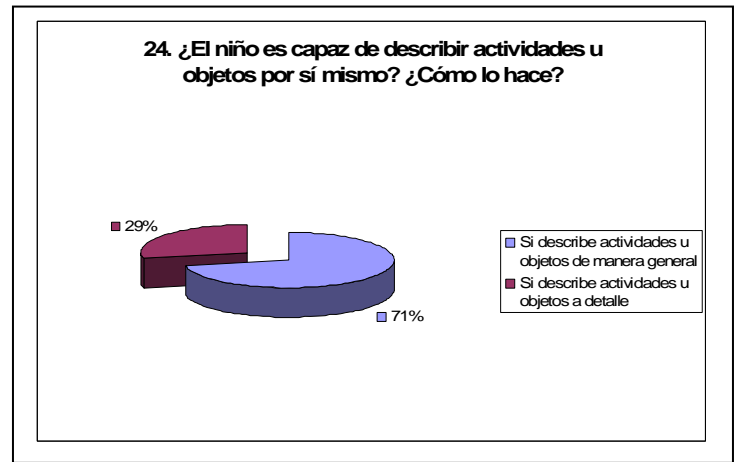


Gráfica 70. Pregunta 24 (cuestionario CAMP)



### Madres de familia

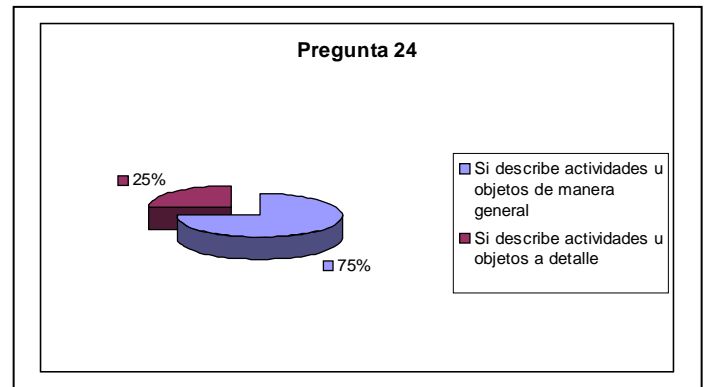
Si describe actividades u objetos de manera general	15
Si describe actividades u objetos a detalle	6



Gráfica 31. Pregunta 24 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si describe actividades u objetos de manera general	15
Si describe actividades u objetos a detalle	5



Gráfica 108. Pregunta 24 (cuestionario maestros)

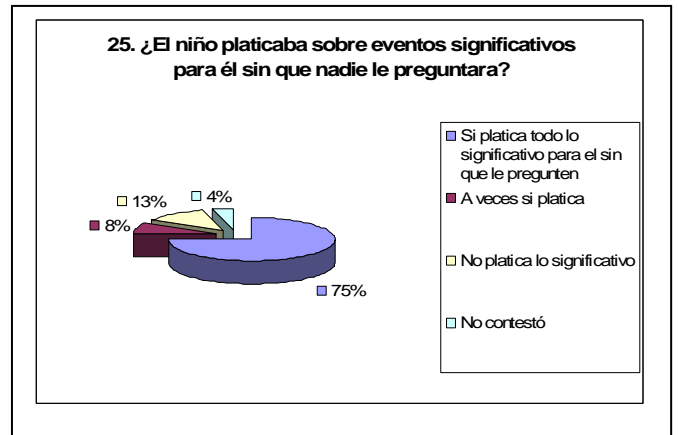
Describir actividades u objetos implica habilidades de iniciativa, pero también de comunicación en los niños, por tal motivo el análisis de esta pregunta se realizó previamente en ese apartado.

La iniciativa de los niños por describir objetos o actividades por sí mismo se reporta en un 92% dentro del CAMP, lo que sugiere que dicha habilidad se promovió y presentó dentro del Centro de manera muy significativa y, aunque más bajo pero con un resultado significativo también, tanto madres de familia como maestros reportan que el 71 y 75% respectivamente siguen presentando esta habilidad actualmente. Lo que sugiere que esta iniciativa por describir objetos o actividades permanece en los niños.

**Pregunta 25. ¿El niño platica sobre eventos significativos para él sin que nadie le pregunte? Describa cómo lo hace.**

**Coordinadora CAMP**

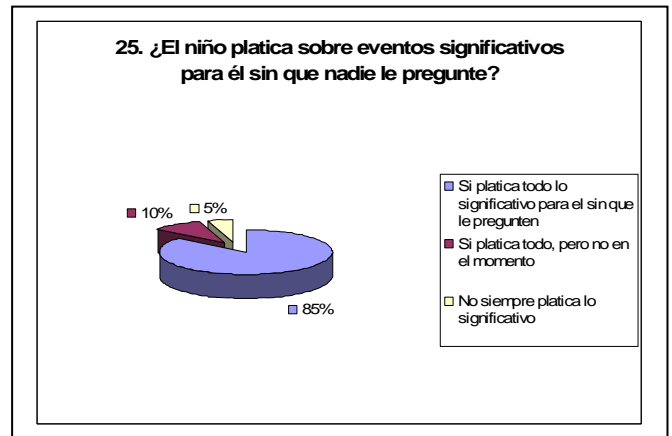
Si platica todo lo significativo para el sin que le pregunten	18
A veces si platica	2
No platica lo significativo	3
No contestó	1



Gráfica 71. Pregunta 25 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

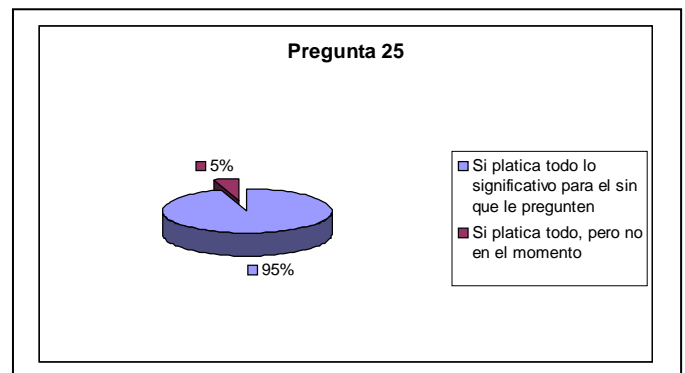
Si platica todo lo significativo para el sin que le pregunten	18
Si platica todo, pero no en el momento	2
No siempre platica lo significativo	1



Gráfica 32. Pregunta 25 (cuestionario madres de familia)

**Maestros**

Si platica todo lo significativo para el sin que le pregunten	19
Si platica todo, pero no en el momento	1
No siempre platica lo significativo	1



Gráfica 109. Pregunta 25 (cuestionario maestros)

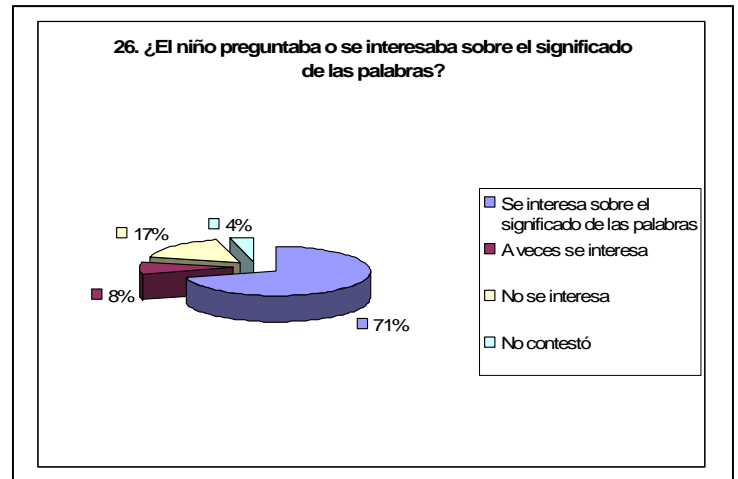
El análisis de esta pregunta se presenta previamente en el apartado de comunicación.

La iniciativa por hablar sobre eventos significativos para el niño se da en un alto porcentaje en los tres grupos, en el CAMP en un 75%, con madres de familia en un 85% y con los maestros en un 95%, dichos porcentajes sugieren la presencia de dicha habilidad desde los primeros años de vida y ésta se mantenido e incluso incrementado en la actualidad tanto en el ámbito escolar como familiar.

**Pregunta 26. ¿El niño pregunta o se interesa sobre el significado de las palabras?  
Describe como lo manifiesta.**

**Coordinadora CAMP**

Se interesa sobre el significado de las palabras	17
A veces se interesa	2
No se interesa	4
No contestó	1



Gráfica 72. Pregunta 26 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

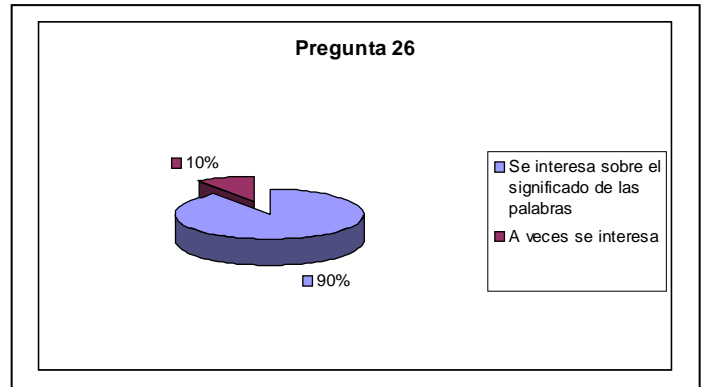
Se interesa sobre el significado de las palabras	18
A veces se interesa	3



Gráfica 33. Pregunta 26 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Se interesa sobre el significado de las palabras	18
A veces se interesa	2



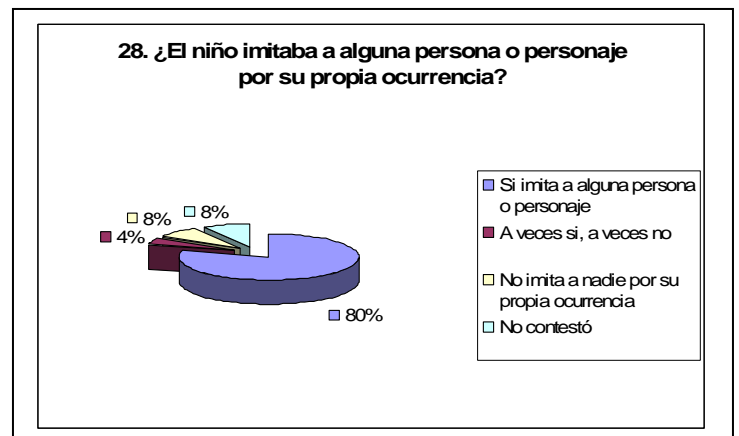
Gráfica 110. Pregunta 26 (cuestionario maestros)

De acuerdo a los reportes proporcionados por el CAMP, el 71% de estos niños les interesaba el significado de las palabras, de acuerdo a las madres de familia en un 86% y de acuerdo a los maestros en un 90%, igualmente estos datos sugieren que esta iniciativa fue promovida en el Centro y que ésta se ha mantenido y desarrollado más en los otros ámbitos con el paso del tiempo.

**Pregunta 28. ¿El niño imita a alguna persona o personaje por su propia ocurrencia? Describe cómo lo hace.**

### Coordinadora CAMP

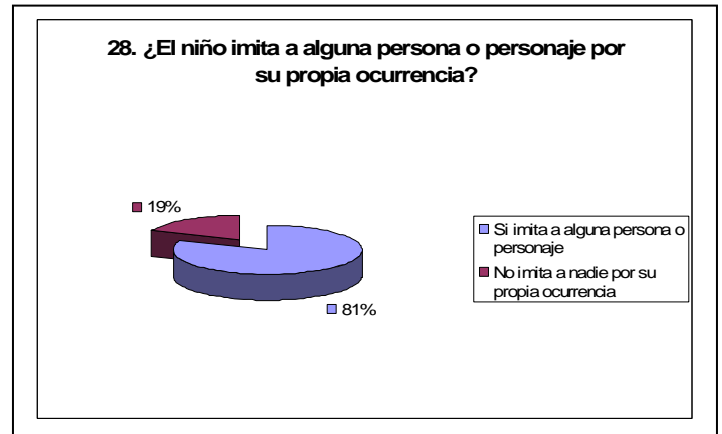
Si imita a alguna persona o personaje	19
A veces si, a veces no	1
No imita a nadie por su propia ocurrencia	2
No contestó	2



Gráfica 76. Pregunta 28 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

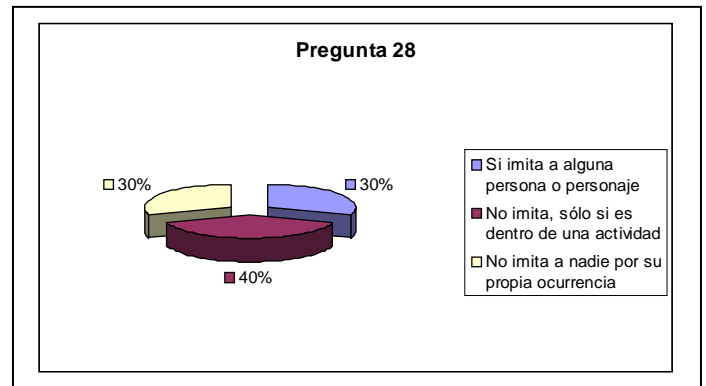
Si imita a alguna persona o personaje	17
No imita a nadie por su propia ocurrencia	4



Gráfica 37. Pregunta 28 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si imita a alguna persona o personaje	6
No imita, sólo si es dentro de una actividad	8
No imita a nadie por su propia ocurrencia	6



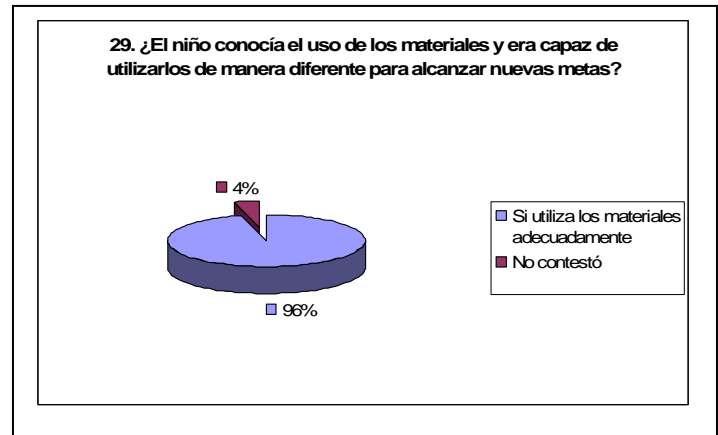
Gráfica 113. Pregunta 28 (cuestionario maestros)

El alto porcentaje reportado por la coordinación del CAMP (80%), sugiere el fomento y presencia de esta habilidad en su estancia dentro del Centro, así mismo lo reportado por madres de familia (81%). Sin embargo, lo reportado por maestros tiene un decremento porcentual (40%) que de acuerdo al análisis de resultados se reporta que la no presencia de esta habilidad coincide en la mayoría de los casos en que no se les ha presentado la oportunidad de observarlo.

**Pregunta 29. ¿El niño conoce el uso de los materiales y es capaz de utilizarlos de manera diferente para alcanzar nuevas metas?**

**Coordinadora CAMP**

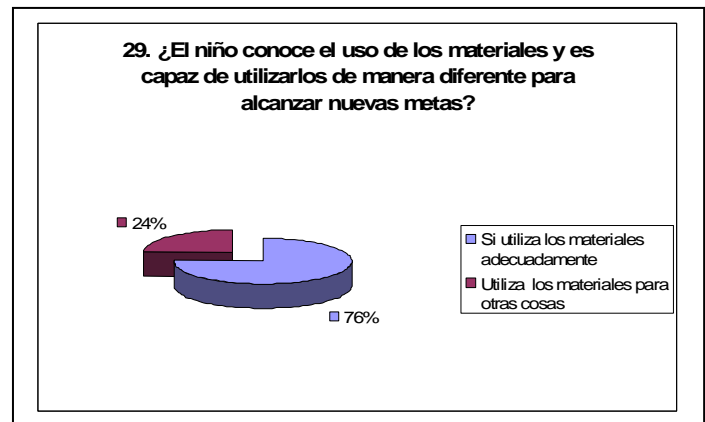
Si utiliza los materiales adecuadamente	23
No contestó	1



Gráfica 77. Pregunta 29 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

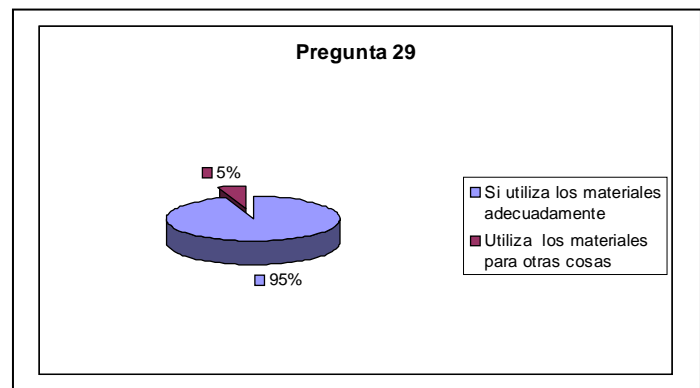
Si utiliza los materiales adecuadamente	16
Utiliza los materiales para otras cosas	5



Gráfica 38. Pregunta 29 (cuestionario madres de familia)

**Maestros**

Si utiliza los materiales adecuadamente	19
Utiliza los materiales para otras cosas	1



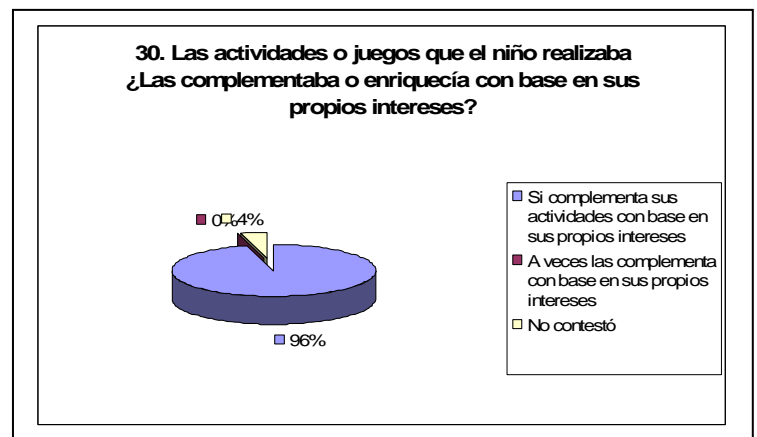
Gráfica 114. Pregunta 29 (cuestionario maestros)

Lo reportado tanto por el CAMP como por los maestros (95%) coincide en los resultados de la presencia de esta habilidad desde sus primeros años de vida y que se ha mantenido en su ámbito escolar, el dato disminuye en casa, aunque continúa siendo representativo.

**Pregunta 30. Las actividades o juegos que el niño realiza ¿Las complementa o enriquece con base en sus propios intereses? Describa cómo el niño complementa sus actividades o trabajos.**

**Coordinadora CAMP**

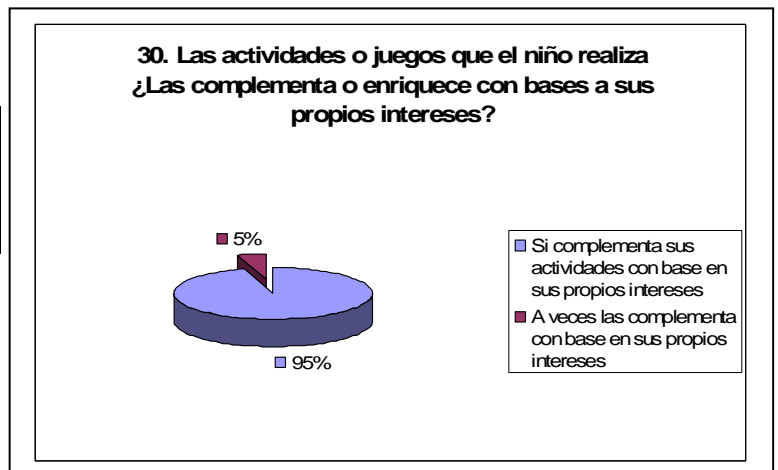
Si complementa sus actividades con base en sus propios intereses	23
A veces las complementa con base en sus propios intereses	
No contestó	1



Gráfica 55. Pregunta 30 (cuestionario madres de familia)

**Madres de familia**

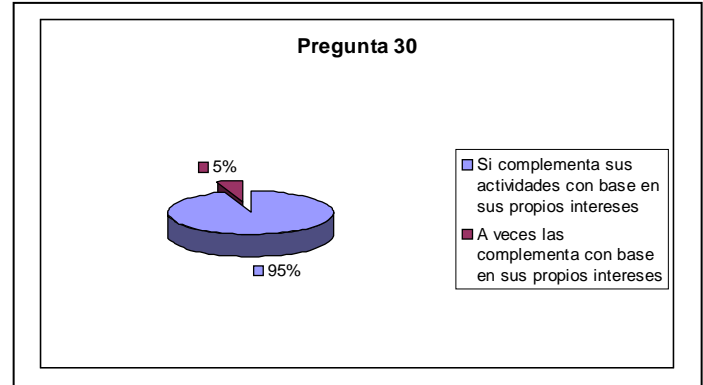
Si complementa sus actividades con base en sus propios intereses	20
A veces las complementa con base en sus propios intereses	1



Gráfica 16. Pregunta 30 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si complementa sus actividades con base en sus propios intereses	19
A veces las complementa con base en sus propios intereses	1



Gráfica 92. Pregunta 30 (cuestionario maestros)

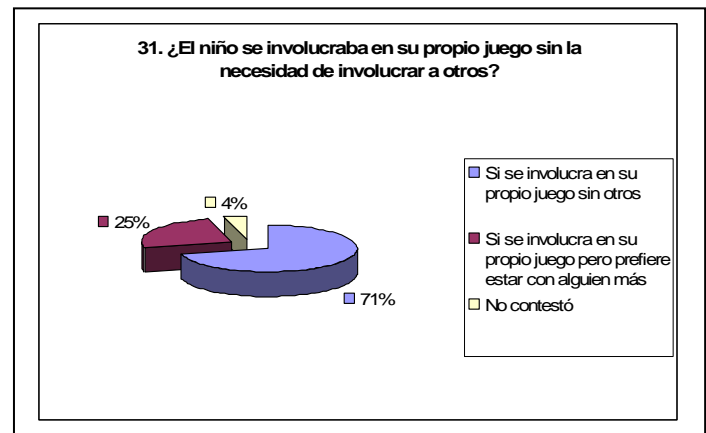
El complementar actividades con base en los intereses de los niños, comparte habilidades de autonomía e iniciativa, de ahí la razón por la que el análisis se presenta en ambos apartados.

De acuerdo a los tres tipos de informantes (coordinadora CAMP, madres de familia y maestros) el 95% de los niños tienen la iniciativa de complementar sus actividades con base en sus propios intereses. El dato se repite en los tres informantes, lo que podría sugerir que esta habilidad desarrollada en el CAMP se mantiene actualmente observada por madres de familia y maestros muy significativamente.

### Pregunta 31. ¿El niño se involucra en su propio juego sin la necesidad de involucrar a otros? Describa la manera en que el niño lo hacía.

#### Coordinadora CAMP

Si se involucra en su propio juego sin otros	17
Si se involucra en su propio juego pero prefiere estar con alguien más	6
No contestó	1

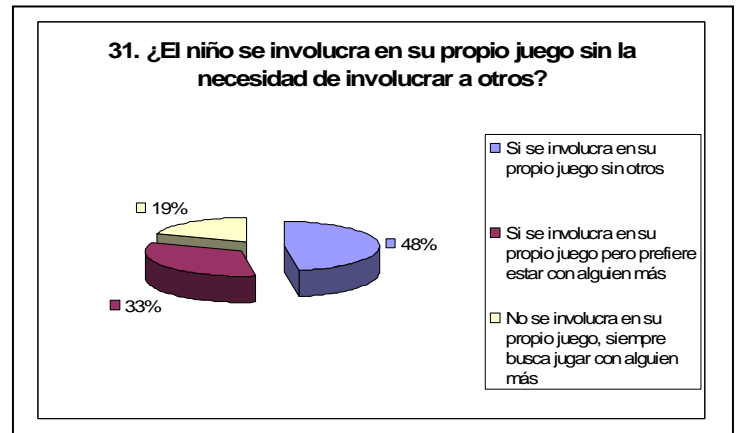


Gráfica 56. Pregunta 31 (cuestionario CAMP)



### Madres de familia

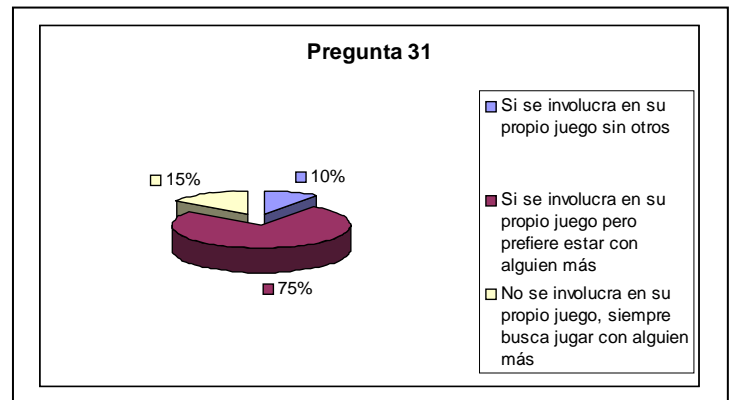
Si se involucra en su propio juego sin otros	10
Si se involucra en su propio juego pero prefiere estar con alguien más	7
No se involucra en su propio juego, siempre busca jugar con alguien más	4



Gráfica 17. Pregunta 31 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si se involucra en su propio juego sin otros	2
Si se involucra en su propio juego pero prefiere estar con alguien más	15
No se involucra en su propio juego, siempre busca jugar con alguien más	3



Gráfica 93. Pregunta 31 (cuestionario maestros)

El involucrarse en su propio juego, sin involucrar a otros comparte habilidades tanto de autonomía como de iniciativa, por tal motivo el análisis de esta pregunta se presenta también en el primero de estos apartados.

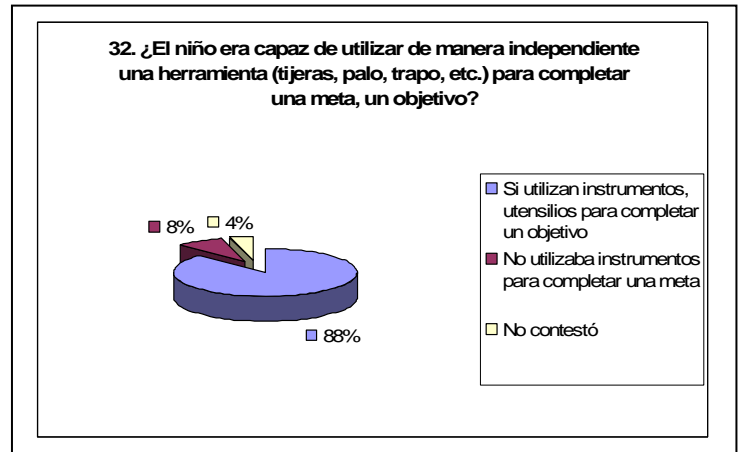
De acuerdo a lo registrado en el CAMP, el 71% de estos niños lograba involucrarse solo en su juego sin la necesidad de involucrar a otros, actualmente el 45% y 50% de estos sujetos según lo reportado por madres de familia y maestros respectivamente logran jugar solos sin involucrar a otros, dicha habilidad se mantiene, sin embargo para algunos de ellos es preferible

estar acompañados de alguien más, esto se debe a la edad de los niños y que aún requieren de la compañía del adulto por más autonomía e iniciativa que presenten.

**Pregunta 32. ¿El niño es capaz de utilizar de manera independiente una herramienta (tijeras, palo, trapo, etc.) para completar una meta, un objetivo?**

**Coordinadora CAMP**

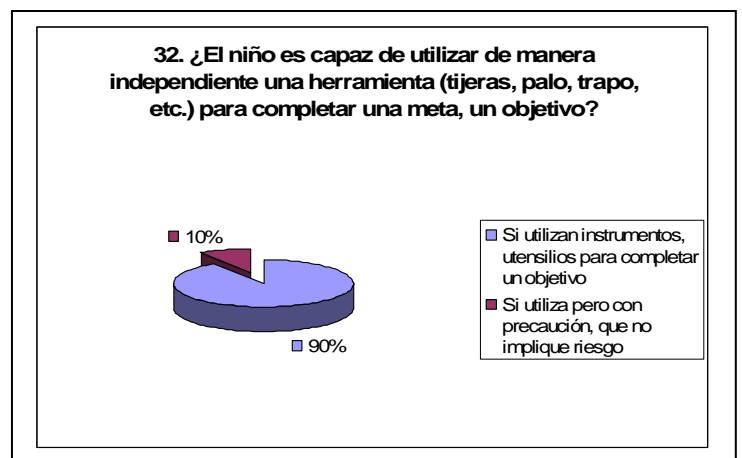
Si utilizan instrumentos, utensilios para completar un objetivo	21
No utilizaba instrumentos para completar una meta	2
No contestó	1



Gráfica 57. Pregunta 32 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

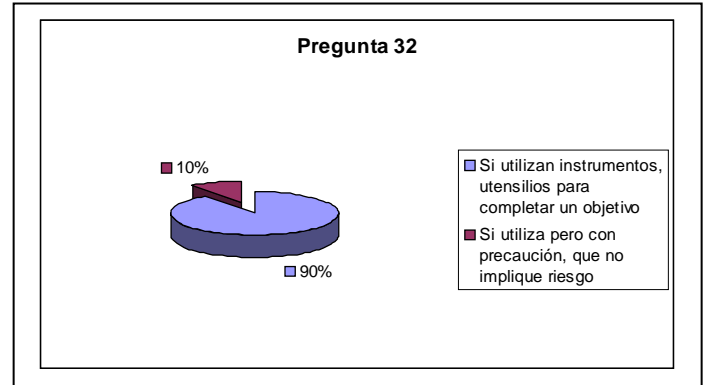
Si utilizan instrumentos, utensilios para completar un objetivo	19
Si utiliza pero con precaución, que no implique riesgo	2



Gráfica 18. Pregunta 32 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si utilizan instrumentos, utensilios para completar un objetivo	18
Si utiliza pero con precaución, que no implique riesgo	2



Gráfica 94. Pregunta 32 (cuestionarios maestros)

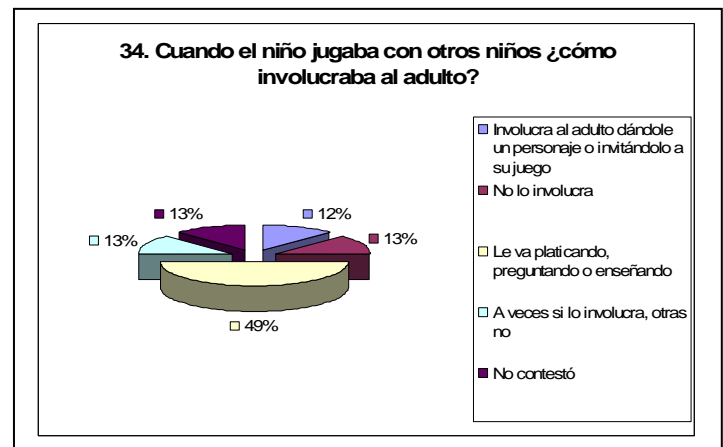
El análisis de esta pregunta se presenta en el primer apartado de autonomía.

El 88% de los sujetos fueron capaces de utilizar por iniciativa alguna herramienta para alcanzar un fin, igualmente lo reportan madres de familia y maestros quienes indican que el 90% de estos niños lo hacen actualmente, identificando así que esta iniciativa fue adquirida en el CAMP y que se ha mantenido con el paso del tiempo.

### Pregunta 34. Cuando el niño juega con otros niños ¿cómo involucra al adulto?

#### Coordinadora CAMP

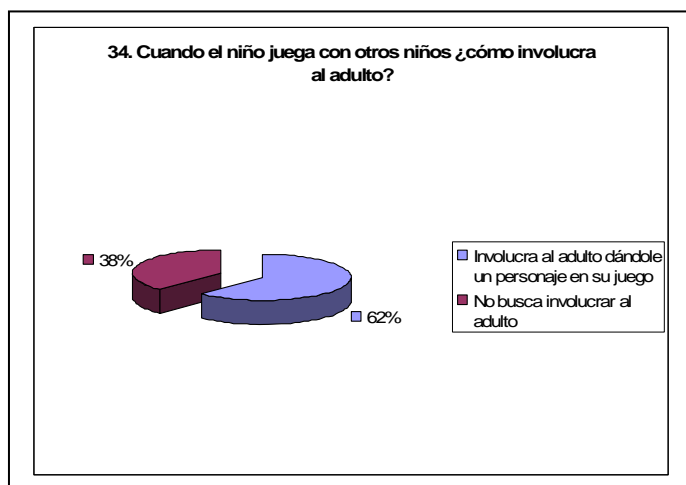
Involucra al adulto dándole un personaje o invitándolo a su juego	3
No lo involucra	3
Le va platicando, preguntando o enseñando	12
A veces si lo involucra, otras no	3
No contestó	3



Gráfica 78. Pregunta 34 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

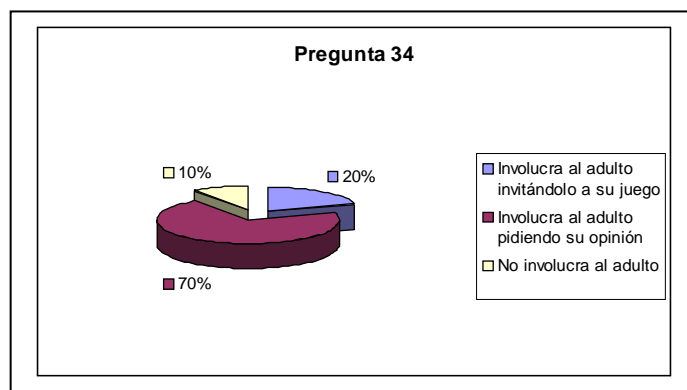
Involucra al adulto dándole un personaje en su juego	13
No busca involucrar al adulto	8



Gráfica 39. Pregunta 34 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Involucra al adulto invitándolo a su juego	4
Involucra al adulto pidiendo su opinión	14
No involucra al adulto	2



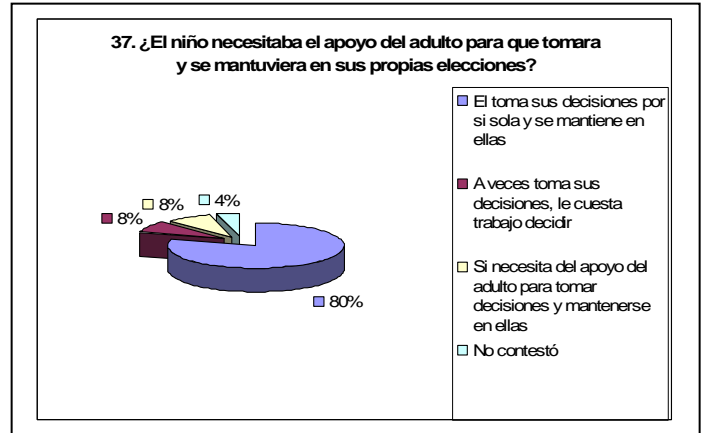
Gráfica 115. Pregunta 34 (cuestionario maestros)

El involucrar a un adulto en su juego con otros niños requiere de iniciativa para hacer las cosas, sin embargo, esta conducta fue observada en muy bajos porcentajes tanto en el CAMP (12%) como en sus escuelas actuales (20%), no así en el ámbito familiar donde se reporta en un 62%. El bajo porcentaje presentado presume que no fue una habilidad promovida en el CAMP ni en sus escuelas actuales, muy probablemente porque se les inculca más hacer sus cosas por ellos mismos y sólo solicitar al adulto en caso de necesitar ayuda, lo que nos indica también iniciativa por parte del niño en hacer las cosas por si solo.

**Pregunta 36. ¿El niño necesita el apoyo del adulto para que haga y se mantenga en sus propias elecciones? Describa cómo lo hace.**

**Coordinadora CAMP**

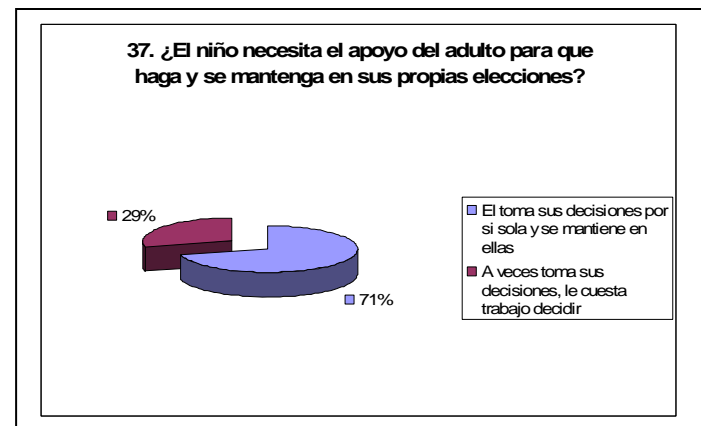
El toma sus decisiones por si sola y se mantiene en ellas	19
A veces toma sus decisiones, le cuesta trabajo decidir	2
Si necesita del apoyo del adulto para tomar decisiones y mantenerse en ellas	2
No contestó	1



Gráfica 59. Pregunta 36 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

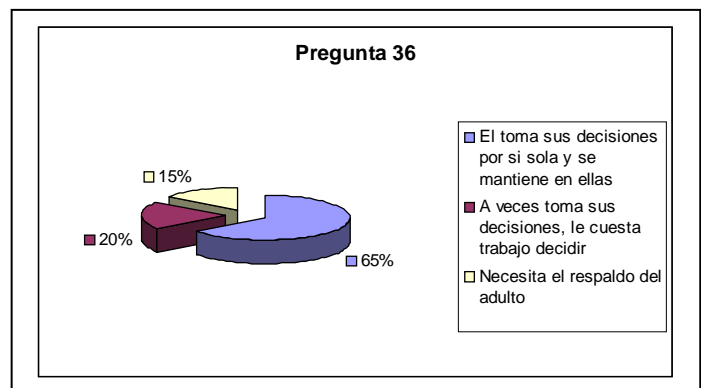
El toma sus decisiones por si sola y se mantiene en ellas	15
A veces toma sus decisiones, le cuesta trabajo decidir	6



Gráfica 20. Pregunta 36 (cuestionario madres de familia)

**Maestros**

El toma sus decisiones por si sola y se mantiene en ellas	13
A veces toma sus decisiones, le cuesta trabajo decidir	4
Necesita el respaldo del adulto	3



Gráfica 96. Pregunta 36 (cuestionario madres de familia)

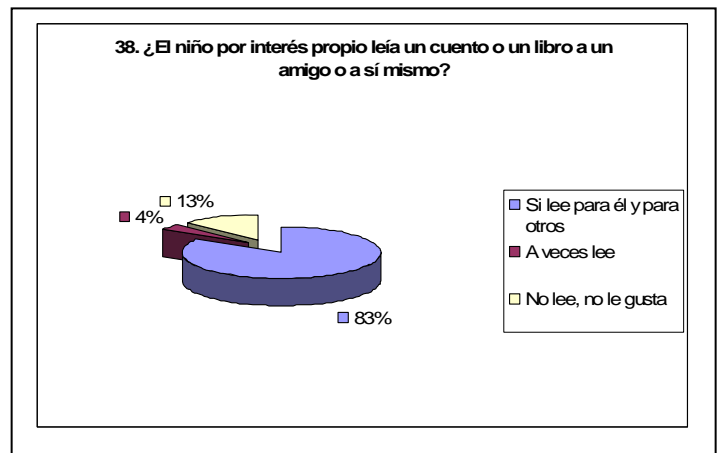
El análisis de esta pregunta comparte habilidades de autonomía y autorregulación, por lo que el análisis de ésta se presenta en el primer apartado de autonomía.

El CAMP reporta que el 80% de los niños tomaban y se mantenían en sus propias decisiones sin apoyo del adulto, las madres de familia reportan que el 71% lo consigue y los maestros reportan que el 65% lo logra. Se observa una disminución en esta habilidad, aunque por los porcentajes tan altos se puede suponer como una capacidad ya adquirida en el CAMP y que se mantiene en la actualidad.

**Pregunta 37. ¿El niño por interés propio lee un cuento o un libro a un amigo o a sí mismo? Describa cómo lo hace.**

**Coordinadora CAMP**

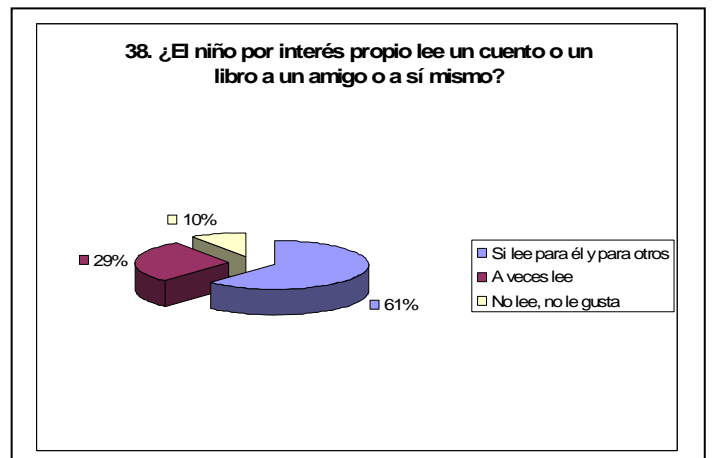
Si lee para él y para otros	20
A veces lee	1
No lee, no le gusta	3



Gráfica 74. Pregunta 37 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

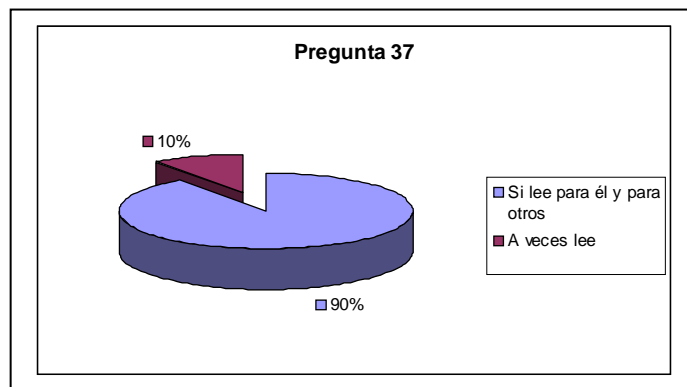
Si lee para él y para otros	13
A veces lee	6
No lee, no le gusta	2



Gráfica 35. Pregunta 37 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si lee para él y para otros	18
A veces lee	2



Gráfica 111. Pregunta 37 (cuestionario madres de familia)

El análisis de esta pregunta se presenta en el apartado de comunicación también al compartir ambas habilidades.

El leer un libro o cuento para sí mismo o a otros es una habilidad que se adquirió en el 83% de los niños que estuvieron en el CAMP, dicha habilidad se ha conservado en un 61% de acuerdo a los datos proporcionados por las mamás de estos niños y en un 90% de acuerdo a los datos de los maestros actuales de estos niños. Se sugiere que dicha habilidad se promovió en el Centro, y actualmente se da en el ámbito escolar al ser un espacio donde se fomenta según lo reportado por los maestros, no así en casa, donde el porcentaje disminuye.

#### 4.5.1. Análisis de la Capacidad de Iniciativa

En la mayoría de las respuestas proporcionadas por el CAMP se deja ver un grado de iniciativa en los niños durante su estancia en el CAMP, ha excepción de dos aspectos relacionados con el involucrar a otros en su juego y en la negociación de problemas, en la mayor parte de las preguntas también se observa un crecimiento o mantenimiento en las habilidades tanto en el ámbito familiar como escolar.

La iniciativa es la capacidad de los niños de iniciar y continuar con una tarea y, de acuerdo a Hohmann y Weikart (2000) se hace evidente cuando los niños señalan y llevan a cabo sus intenciones, y conforme a la edad, estos señalamientos son más ambiciosos, es decir, entre mayores sean estos niños, más iniciativa deberían desarrollar, sin embargo, el ambiente influye para que esto suceda, y puede observarse en los puntajes reportados por las madres de familia que son menores a los reportados por el CAMP y las escuelas actuales, podría suponerse que en el hogar es un ambiente más protegido, donde las oportunidades de iniciativa son menores que en los otros dos contextos, sobre todo en mujeres trabajadoras que asumen un rol de protección a los hijos cubriendo el vacío de dejarlos solos por largos períodos.

Esta iniciativa desarrollada en los niños y que puede ser observada a través de estos resultados se da gracias a que dentro del programa educativo de High Scope (Hohmann y Weikart, 2000) se cuenta con un ambiente físico que apoya el aprendizaje a través de diferentes áreas que apoyan la iniciativa del niño y organizando actividades donde se apoya tanto el trabajo individual como el trabajo en equipo.

En el siguiente apartado se presentan las preguntas que evalúan el interés de los niños por descubrir e investigar y su posterior análisis.

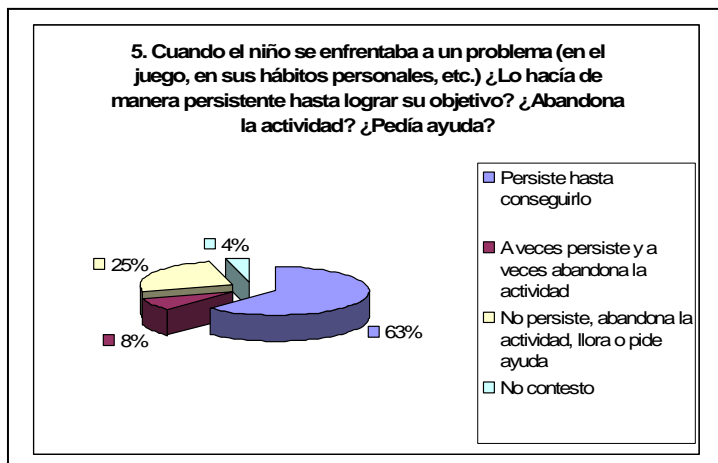
#### **4.6. Resultados de la Capacidad del Interés por descubrir e investigar**

**Pregunta 5. Cuando el niño se enfrenta a un problema (en el juego, en sus hábitos personales, etc.) ¿Lo hace de manera persistente hasta lograr su objetivo? ¿Abandona la actividad? ¿Pide ayuda? Describa cómo lo hace.**



### Coordinadora CAMP

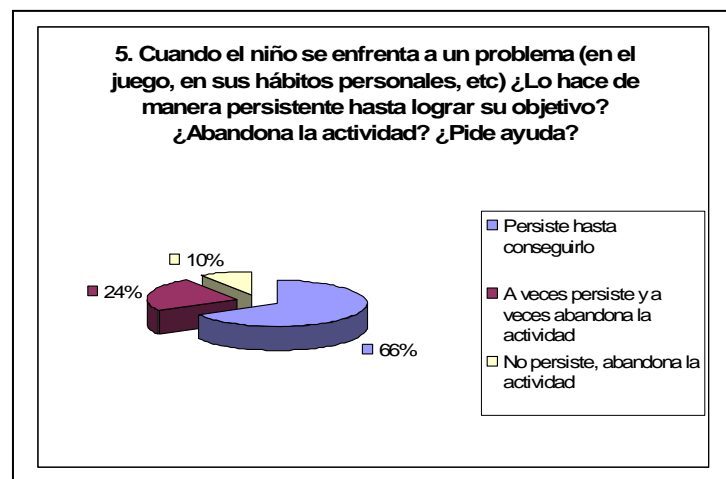
Persiste hasta conseguirlo	15
A veces persiste y a veces abandona la actividad	2
No persiste, abandona la actividad, llora o pide ayuda	6
No contesto	1



Gráfica 47. Pregunta 5 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

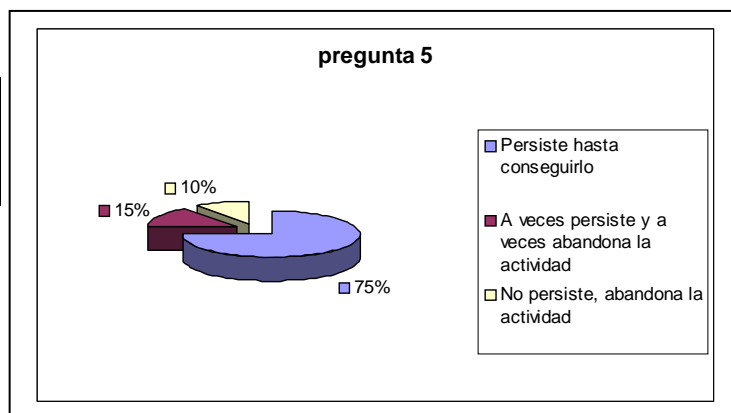
Persiste hasta conseguirlo	14
A veces persiste y a veces abandona la actividad	5
No persiste, abandona la actividad	2



Gráfica 8. Pregunta 5 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Persiste hasta conseguirlo	15
A veces persiste y a veces abandona la actividad	3
No persiste, abandona la actividad	2



Gráfica 85. Pregunta 5 (cuestionario maestros)

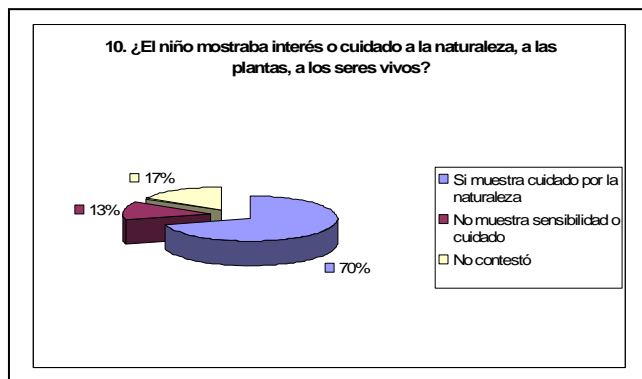
El análisis de esta pregunta se encuentra referido en el primer apartado al ser una pregunta que comparte habilidades con autonomía, autorregulación e iniciativa.

La persistencia de los niños en lograr un objetivo, se reporta en el CAMP en un 63%, las madres de familia reportan que actualmente estos niños persisten en sus metas en un 66% y los maestros opinan que un 80% de ellos luchan por cumplir su objetivo. Tanto en el CAMP como en casa, se mantiene casi el mismo porcentaje, lo que supone la promoción de dicha habilidad en el Centro y que se ha mantenido en el hogar, aumentando considerablemente en el ámbito escolar donde se presume que el interés por descubrir e investigar aumenta con la edad y con los conocimientos adquiridos en la escuela.

**Pregunta 10. ¿El niño muestra interés o cuidado a la naturaleza, a las plantas, a los seres vivos? Describa cómo lo hace.**

**Coordinadora CAMP**

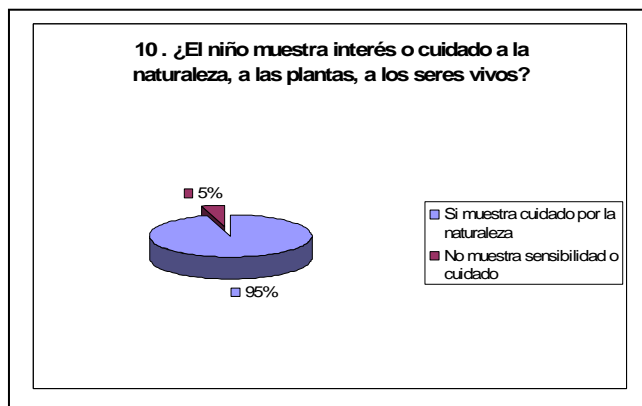
Si muestra cuidado por la naturaleza	17
No muestra sensibilidad o cuidado	3
No contestó	4



Gráfica 79. Pregunta 10 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

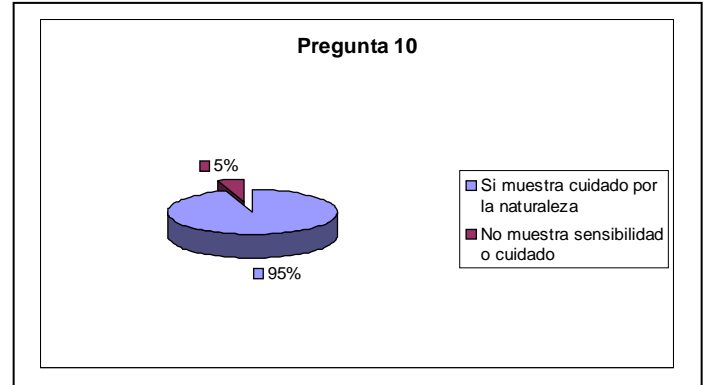
Si muestra cuidado por la naturaleza	20
No muestra sensibilidad o cuidado	1



Gráfica 40. Pregunta 10 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si muestra cuidado por la naturaleza	19
No muestra sensibilidad o cuidado	1



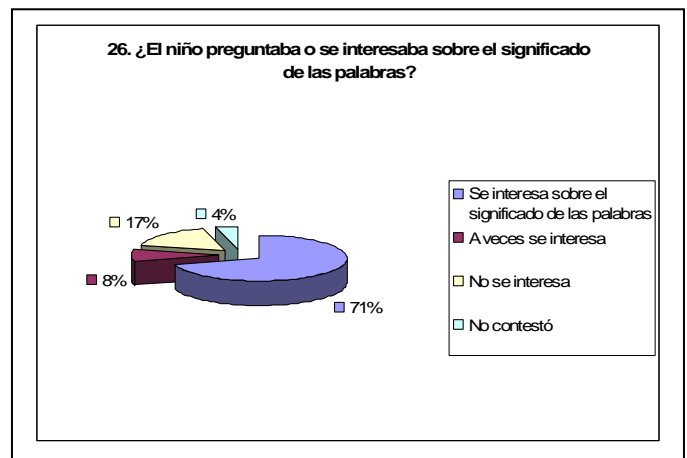
Gráfica 116. Pregunta 10 (cuestionarios maestros)

Los altos puntajes reportados por los 3 informantes (CAMP, madres de familia y maestros actuales) presumen una promoción de esta habilidad la cual ha incrementado y se ha mantenido en los otros ámbitos con porcentajes muy significativos. El interés por el cuidado a la naturaleza se ha presentado en los niños de manera significativa desde su estancia dentro del Centro.

**Pregunta 26. ¿El niño pregunta o se interesa sobre el significado de las palabras?  
Describe como lo manifiesta.**

### Coordinadora CAMP

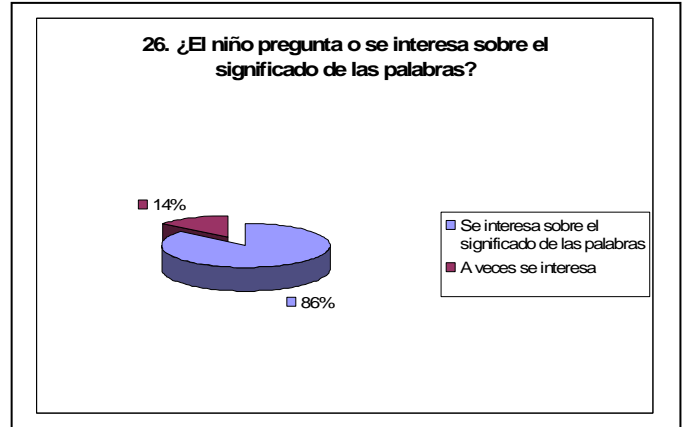
Se interesa sobre el significado de las palabras	17
A veces se interesa	2
No se interesa	4
No contestó	1



Gráfica 72. Pregunta 26 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

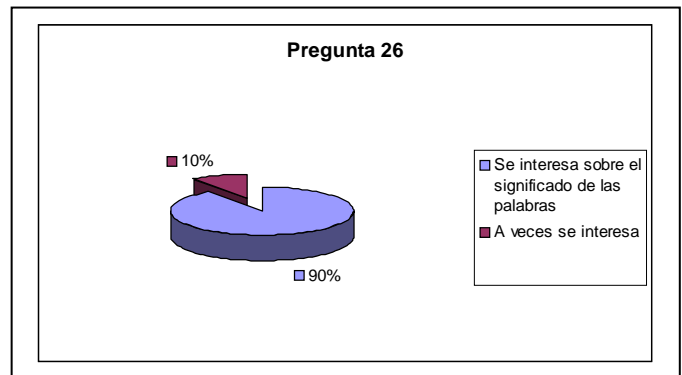
Se interesa sobre el significado de las palabras	18
A veces se interesa	3



Gráfica 33. Pregunta 26 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Se interesa sobre el significado de las palabras	18
A veces se interesa	2



Gráfica 110. Pregunta 26 (cuestionario maestros)

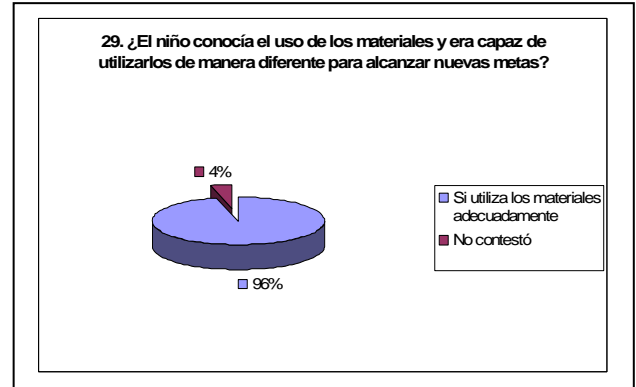
Interesarse en el significado de las palabras es una habilidad que tiene que ver con comunicación, con la iniciativa del niño y con su propio interés por descubrir e investigar, por esta razón, esta pregunta fue analizada previamente en el apartado de comunicación.

De acuerdo a los reportes proporcionados por el CAMP, el 71% de estos niños les interesaba el significado de las palabras, de acuerdo a las madres de familia en un 86% y de acuerdo a los maestros en un 90%, igualmente estos datos sugieren que es una habilidad promovida en el Centro y que ésta se ha mantenido y desarrollado más en los otros ámbitos con el paso del tiempo y también con los conocimientos que han adquirido en sus nuevas escuelas, que les despiertan aún más el interés por descubrir e investigar.

**Pregunta 29. ¿El niño conocía el uso de los materiales y era capaz de utilizarlos de manera diferente para alcanzar nuevas metas?**

**Coordinadora CAMP**

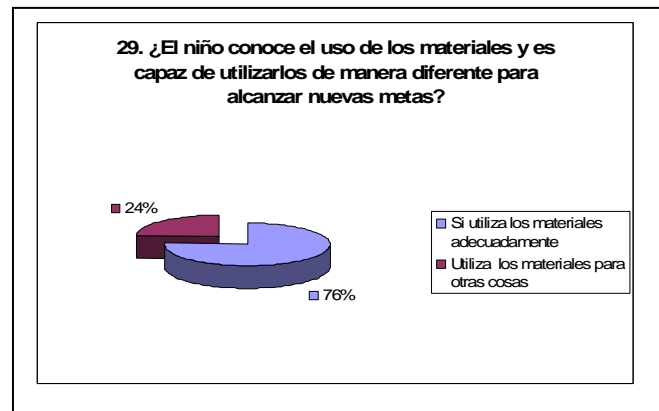
Si utiliza los materiales adecuadamente	23
No contestó	1



Gráfica 77. Pregunta 27 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

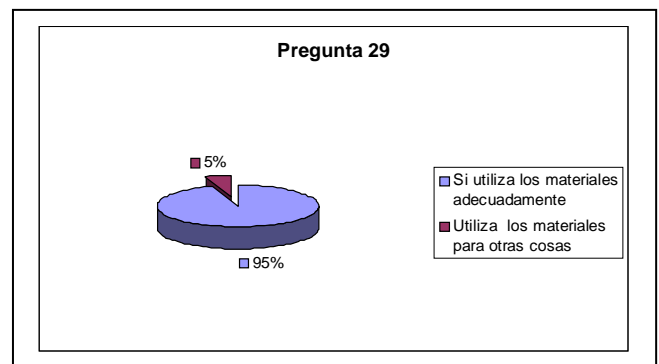
Si utiliza los materiales adecuadamente	16
Utiliza los materiales para otras cosas	5



Gráfica 38. Pregunta 29 (cuestionario madres de familia)

**Maestros**

Si utiliza los materiales adecuadamente	19
Utiliza los materiales para otras cosas	1



Gráfica 114. Pregunta 29 (cuestionario maestros)

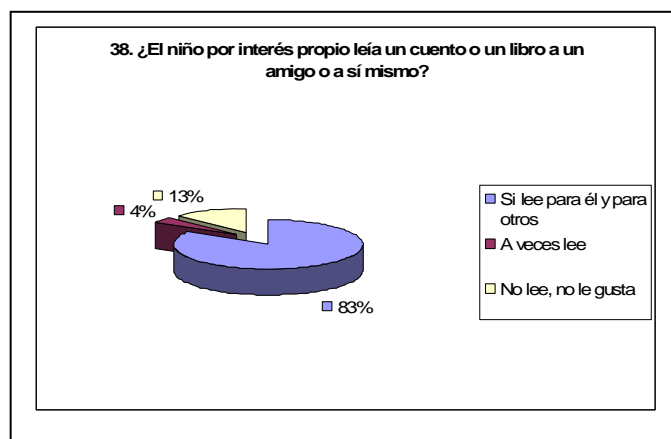
El uso adecuado de los materiales tiene que ver con habilidades de iniciativa y con el interés por descubrir e investigar.

Esta iniciativa por usar los materiales adecuadamente y que es reportado tanto por el CAMP como por los maestros en un 95%, coincide en los resultados de la presencia de esta habilidad desde sus primeros años de vida y que se ha mantenido en su ámbito escolar, el dato disminuye en casa, aunque continúa siendo representativo (76%).

**Pregunta 37. ¿El niño por interés propio lee un cuento o un libro a un amigo o a sí mismo? Describa cómo lo hace.**

### Coordinadora CAMP

Si lee para él y para otros	20
A veces lee	1
No lee, no le gusta	3



Gráfica 74. Pregunta 37 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

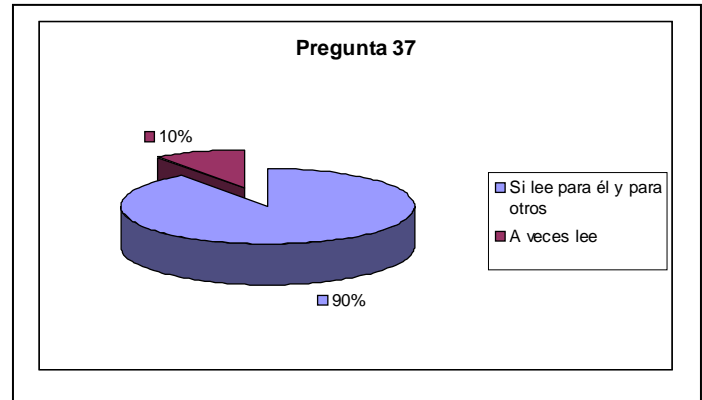
Si lee para él y para otros	13
A veces lee	6
No lee, no le gusta	2



Gráfica 35. Pregunta 37 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si lee para él y para otros	18
A veces lee	2



Gráfica 111. Pregunta 37 (cuestionario maestros)

Esta pregunta comparte habilidades de comunicación e iniciativa, por lo tanto el análisis de ésta se presentó también previamente en el apartado de comunicación.

El leer un libro o cuento para sí mismo o a otros es una habilidad que se adquirió en el 83% de los niños que estuvieron en el CAMP, dicha habilidad se ha conservado en un 61% de acuerdo a los datos proporcionados por las mamás de estos niños y en un 90% de acuerdo a los datos de los maestros actuales. Se sugiere que dicha habilidad se promovió en el Centro, y actualmente se da en el ámbito escolar al ser un espacio donde se fomenta según lo reportado por los maestros, no así en casa, donde el porcentaje disminuye y que probablemente no es del interés de los niños.

#### 4.6.1. Análisis de la Capacidad del Interés por descubrir e investigar

El interés por descubrir e investigar inicia en la edad de 4 a 8 meses, etapa conocida por Piaget como de reacciones circulares secundarias (Piaget, 1969) donde en el niño como resultado de sus propias acciones sobre los objetos, se despierta un interés, y es lo que provoca la repetición de acciones, que más tarde lo lleva al inicio de la actividad intencional y al interés por explorar el medio.

Durante este proceso se identifica la autonomía del niño en realizar sus propias acciones sobre los objetos y la iniciativa por hacerlo y explorar el medio, siendo así el interés por descubrir e investigar se entiende para fines de esta investigación como parte de la autonomía e iniciativa del niño en el sentido de hacer cosas por sí mismo, de iniciar algo y terminarlo, por lo que se considerarán como apoyo a estos apartados.

Sin embargo es importante resaltar en el interés de los niños por descubrir e investigar que las 5 preguntas que lo evalúan tienen altos puntajes reportados por el CAMP, lo que sugiere que es una conducta promovida por el Centro, que se ha mantenido y en algunos casos ha incrementado en lo reportado por madres de familia y maestros actuales.

Hay que recordar también que la exploración o experimentación de los entornos físicos, es el método básico del constructivismo, al tener los niños esta oportunidad de hacerlo apoya la suposición de la presencia de este interés por descubrir e investigar.

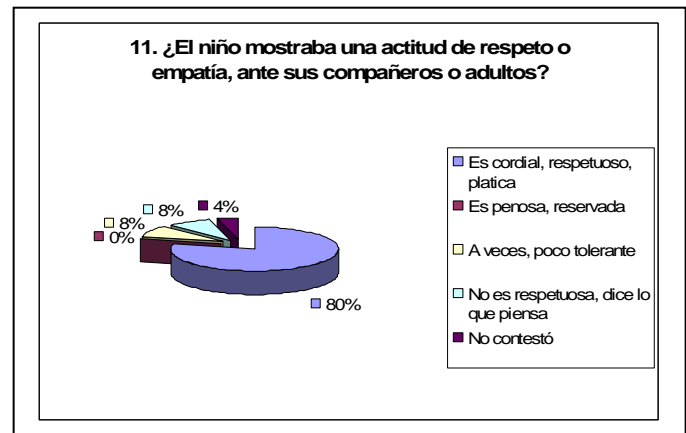
En el siguiente apartado se presentan las preguntas que evalúan la capacidad de liderazgo y su posterior análisis.

#### 4.7. Resultados de la Capacidad de Liderazgo

**Pregunta 11. ¿El niño muestra una actitud de respeto o empatía, ante sus compañeros o adultos? Describa cómo es su actitud.**

##### Coordinadora CAMP

Es cordial, respetuoso, platica	19
Es penosa, reservada	
A veces, poco tolerante	2
No es respetuosa, dice lo que piensa	2
No contestó	1

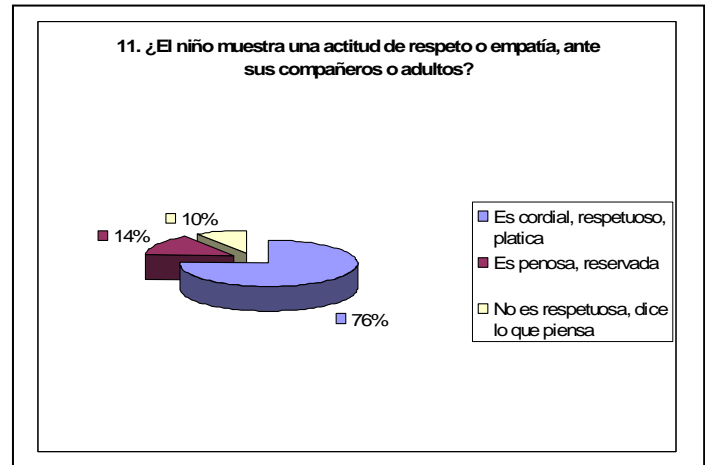


Gráfica 49. Pregunta 11 (cuestionario CAMP)



### Madres de familia

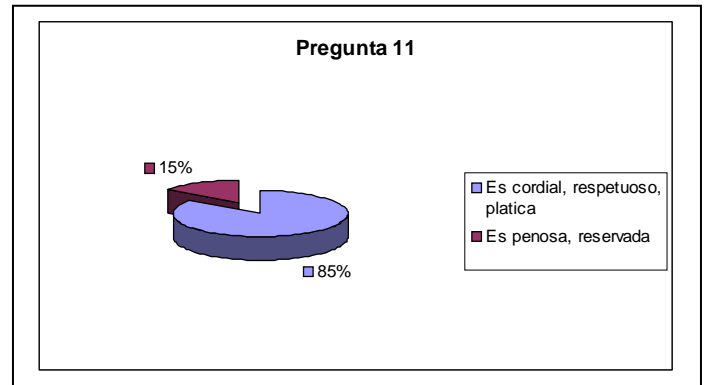
Es cordial, respetuoso, platica	16
Es penosa, reservada	3
No es respetuosa, dice lo que piensa	2



Gráfica 10. Pregunta 11 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Es cordial, respetuoso, platica	17
Es penosa, reservada	3



Gráfica 105. Pregunta 11 (cuestionario maestros)

Mostrar una actitud de respeto y cordialidad ante iguales o adultos tiene que ver con la comunicación, la iniciativa del niño, y su liderazgo frente a un grupo, por tal motivo el análisis de esta pregunta se realizó previamente en el apartado de comunicación y se retoma en este espacio para su análisis en cuestión de liderazgo.

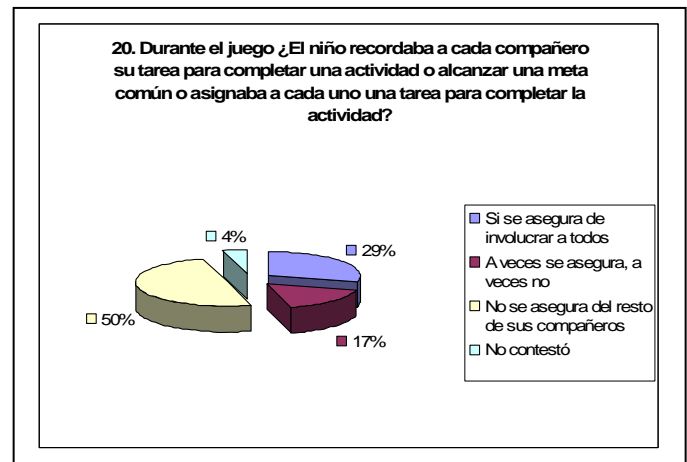
El análisis demuestra que el 80% de los niños durante su estancia en el CAMP, mostraban una actitud de respeto o empatía ante sus compañeros o adultos, las madres de familia reportan un 76% con la misma actitud y los maestros un 85%, dichos porcentajes sugieren que esta habilidad fue promovida dentro del Centro, y se ha mantenido en la actualidad en el ámbito

escolar y familiar. Esta actitud de respeto y cordialidad ante iguales y adultos es una parte de la capacidad de liderazgo que puede tener un niño ante un grupo.

**Pregunta 20. Durante el juego ¿El niño recuerda a cada compañero su tarea para completar una actividad o alcanzar una meta común? o ¿asigna a cada uno una tarea para completar la actividad? Describa cómo lo hace.**

### Coordinadora CAMP

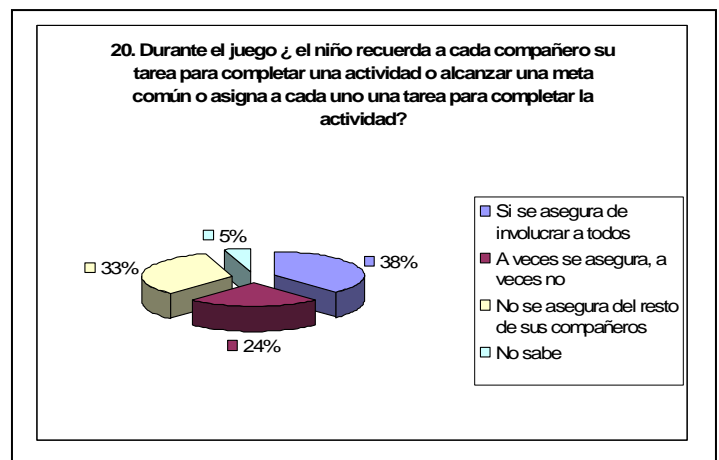
Si cumple con las actividades asignadas a el	18
A veces si, a veces se le olvida	2
No cumple con las actividades, las cuestiona	3
No tiene actividades asignadas a ella	
No contestó	1



Gráfica 80. Pregunta 21 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

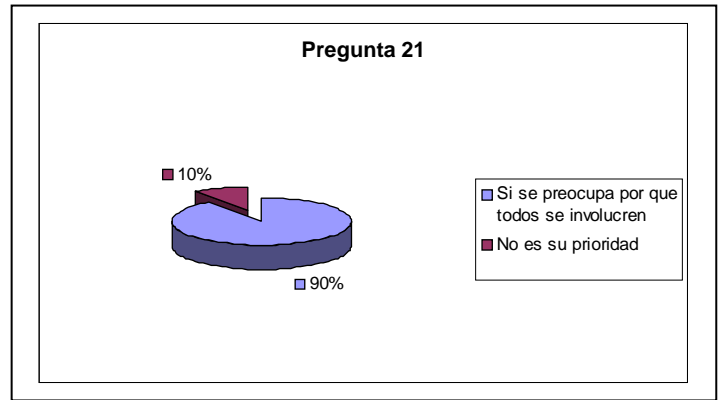
Si se asegura de involucrar a todos	8
A veces se asegura, a veces no	5
No se asegura del resto de sus compañeros	7
No sabe	1



Gráfica 41. Pregunta 21 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si se preocupa por que todos se involucren	18
No es su prioridad	2



Gráfica 117. Pregunta 20 (cuestionario maestros)

En los datos reportados por el CAMP, se encuentra que la mitad de los niños adquirieron esta habilidad, sin embargo, las madres de familia identifican un bajo porcentaje (38%) en que sus hijos lo realicen, y en el otro extremo, se encuentran los profesores con un alto porcentajes en la demostración de esta conducta (90%). Por lo que se concluye que en el CAMP se promovió medianamente la habilidad, pero que en el contexto escolar se ha promovido y desarrollado más que en la familia, posiblemente por las oportunidades ofrecidas en la escuela de demostrar liderazgo frente a un equipo o grupo de trabajo y también por la combinación de todo lo que se ha mencionado anteriormente y que tiene que ver con el factor edad.

#### 4.7.1. Análisis de la Capacidad de Liderazgo.

Las dos preguntas que evalúan la capacidad de liderazgo muestran la presencia de liderazgo en los niños, una en porcentajes menores que la otra, pero indican su presencia y, según los datos reportados por los maestros actuales, esta capacidad se ve reflejada en la escuela como un espacio propicio para desarrollarse.

La capacidad de liderazgo requiere de habilidades de autonomía, comunicación e iniciativa, y al ser habilidades ya evaluadas anteriormente de una manera significativa, esto podría favorecer también el desarrollo del liderazgo en los niños.

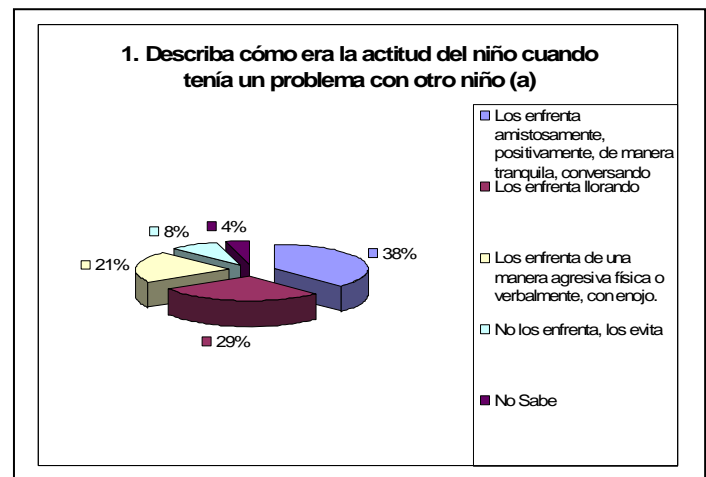
En el siguiente apartado se presentan las preguntas que evalúan la capacidad de solución de problemas y su posterior análisis.

#### 4.8. Resultados de la Capacidad de Solución de problemas

**Pregunta 1. Describa qué hace el niño cuando tiene un problema con otro niño (a), expresa su enojo, avienta, se enoja, propone soluciones, etc.? Explique por favor.**

##### Coordinadora CAMP

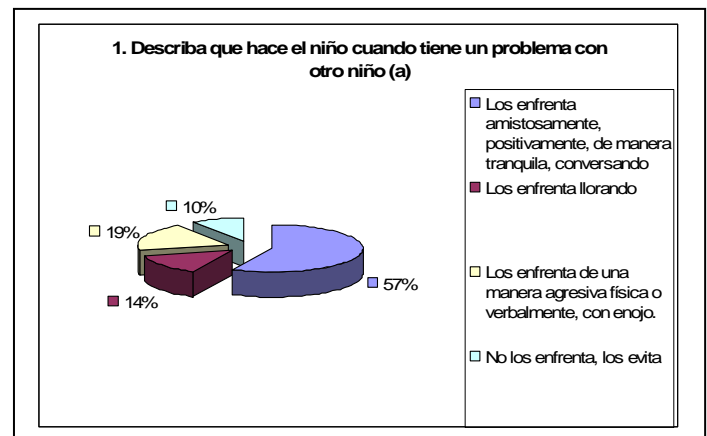
Respuesta	No. de niños
Los enfrenta amistosamente, positivamente, de manera tranquila, conversando	9
Los enfrenta llorando	7
Los enfrenta de una manera agresiva física o verbalmente, con enojo.	5
No los enfrenta, los evita	2
No Sabe	1



Gráfica 45. Pregunta 1 (cuestionario CAMP)

##### Madres de familia

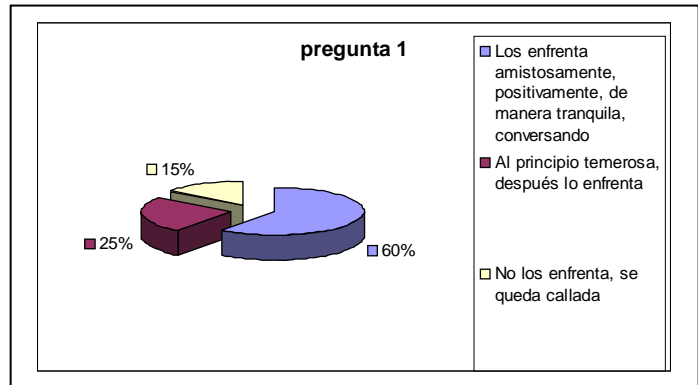
Los enfrenta amistosamente, positivamente, de manera tranquila, conversando	12
Los enfrenta llorando	3
Los enfrenta de una manera agresiva física o verbalmente, con enojo.	4
No los enfrenta, los evita	2



Gráfica 6. Pregunta 1 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Los enfrenta amistosamente, positivamente, de manera tranquila, conversando	12
Al principio temerosa, después lo enfrenta	5
No los enfrenta, se queda callada	3



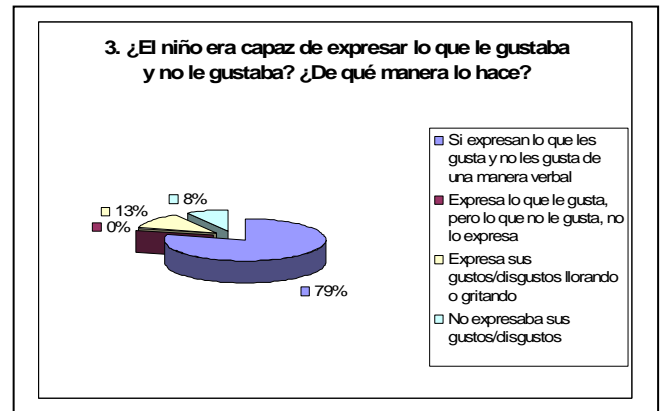
Gráfica 83. Pregunta 1 (cuestionario maestros)

El análisis de la presente pregunta se presentó previamente en el primer apartado, ya que el comportamiento de un niño ante un problema con un igual comparte habilidades de autonomía, autorregulación, comunicación, y por supuesto de solución de problemas. En su estancia dentro del CAMP, el 38 % de los niños si enfrentaban sus problemas con otros niños de una manera amistosa o amigable, actualmente estos niños de acuerdo a lo reportado por madres de familia continúan enfrentando sus problemas de una manera tranquila, en el 57% de los casos; así mismo las maestras actuales de estos niños reportan que los menores enfrentan amistosamente sus problemas con iguales en un 60%. Aunque el porcentaje del CAMP es menor, se identifica la presencia de esta habilidad en los primeros años del niño, la cual se ha fortalecido en el ámbito escolar (al convivir con más niños) y en el hogar. Cabe mencionar que durante la época en que estuvieron estos niños en el CAMP, no existía un programa de solución de conflictos, éste fue establecido tiempo después.

**Pregunta 3. ¿El niño es capaz de expresar lo que le gusta y no le gusta? ¿De qué manera lo hace?**

### Coordinadora CAMP

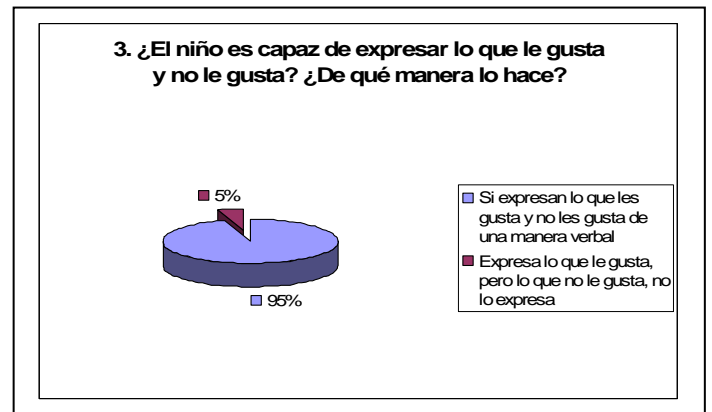
Si expresan lo que les gusta y no les gusta de una manera verbal	19
Expresa lo que le gusta, pero lo que no le gusta, no lo expresa	
Expresa sus gustos/disgustos llorando o gritando	3
No expresaba sus gustos/disgustos	2



Gráfica 46. Pregunta 3 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

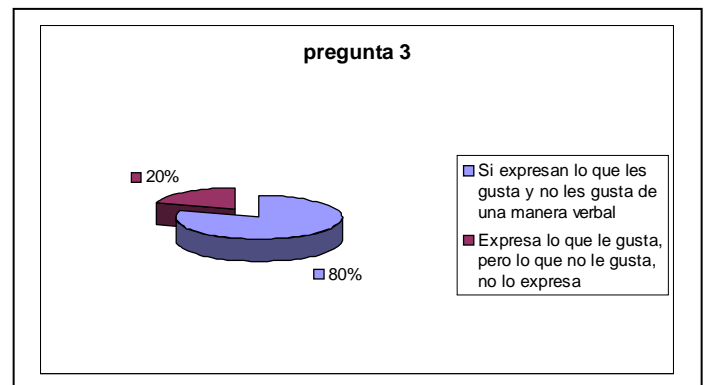
Si expresan lo que les gusta y no les gusta de una manera verbal	20
Expresa lo que le gusta, pero lo que no le gusta, no lo expresa	1



Gráfica 7. Pregunta 3 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si expresan lo que les gusta y no les gusta de una manera verbal	16
Expresa lo que le gusta, pero lo que no le gusta, no lo expresa	4



Gráfica 84. Pregunta 3 (cuestionario maestros)

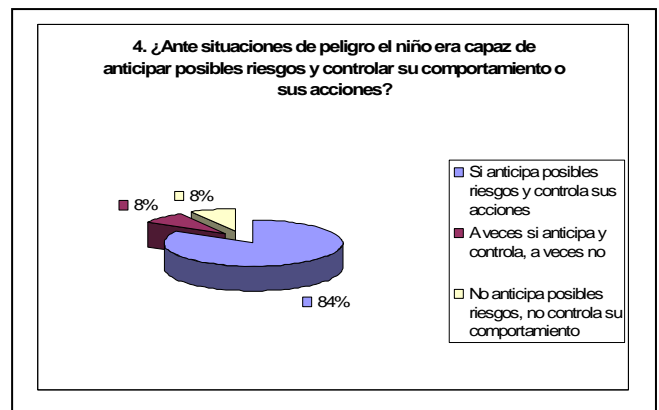
La expresión de gustos y disgustos tiene que ver con habilidades de autonomía, comunicación, iniciativa, y solución de problemas en los niños. Respecto a esta expresión se

encontró que durante su estancia en el CAMP, el 79% de los niños expresan sus gustos/disgustos, mientras que las madres de familia reportan en un 95%, y los maestros un 80%. Debido a los altos porcentajes se sugiere que dicha habilidad de expresar lo que les gusta y no les gusta y que tiene que ver con solucionar un problema, fue adquirida en el CAMP y ésta se ha mantenido tanto en casa como en la escuela.

**Pregunta 4. Ante situaciones de peligro el niño es capaz de anticipar posibles riesgos y controlar su comportamiento o sus acciones.**

**Coordinadora CAMP**

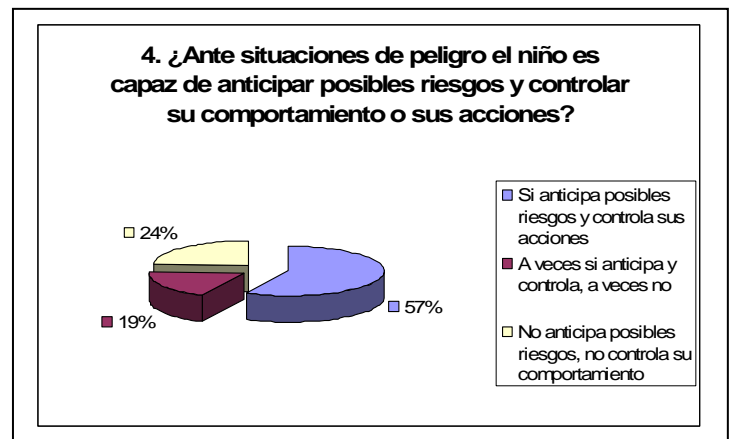
Si anticipa posibles riesgos y controla sus acciones	20
A veces si anticipa y controla, a veces no	2
No anticipa posibles riesgos, no controla su comportamiento	2



Gráfica 62. Pregunta 4 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

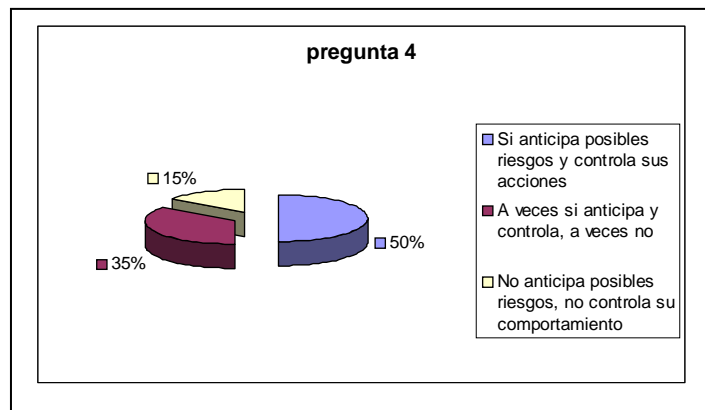
Si anticipa posibles riesgos y controla sus acciones	12
A veces si anticipa y controla, a veces no	4
No anticipa posibles riesgos, no controla su comportamiento	5



Gráfica 23. Pregunta 4 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si anticipa posibles riesgos y controla sus acciones	10
A veces si anticipa y controla, a veces no	7
No anticipa posibles riesgos, no controla su comportamiento	3



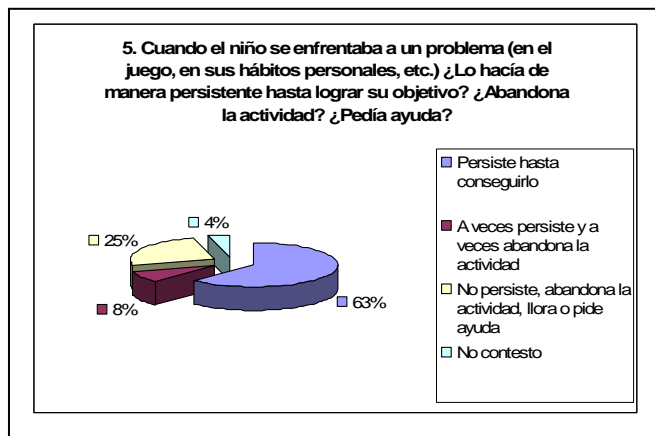
Gráfica 99. Pregunta 4 (cuestionario maestros)

El anticiparse a posibles riesgos y controlar sus acciones es una habilidad que tiene que ver con la autorregulación y solución de problemas. El 84% de los casos reportados en el CAMP, demuestran que los niños anticipan posibles riesgos y controlan sus acciones; sin embargo, las madres de familia reportan sólo el 57% de los casos y los maestros sólo el 50%, al parecer esta habilidad se promovió en el CAMP, sin embargo, no se siguió desarrollando posteriormente. Un factor influyente puede ser la edad y con ella un desarrollo de autonomía e iniciativa del niño que lo induce a hacer todo lo que quiera, a solucionar sus problemas, incluso bajo su propio riesgo sin controlar sus movimientos.

**Pregunta 5. Cuando el niño se enfrenta a un problema (en el juego, en sus hábitos personales, etc.) ¿Lo hace de manera persistente hasta lograr su objetivo? ¿Abandona la actividad? ¿Pide ayuda? Describa cómo lo hace.**

### Coordinadora CAMP

Persiste hasta conseguirlo	15
A veces persiste y a veces abandona la actividad	2
No persiste, abandona la actividad, llora o pide ayuda	6
No contesto	1

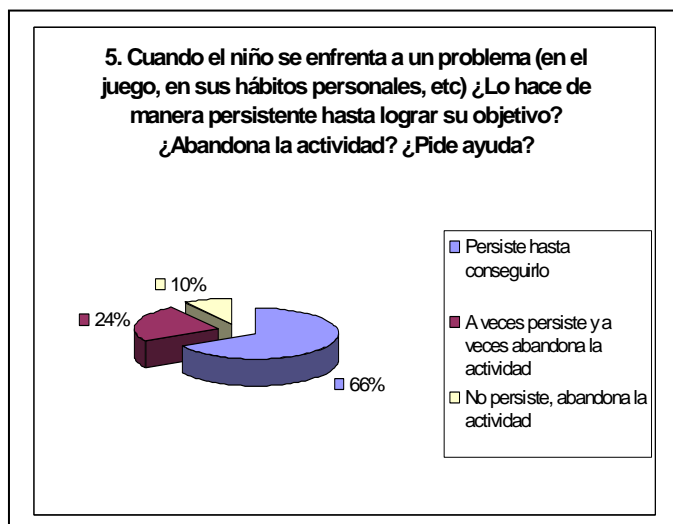


Gráfica 47. Pregunta 5 (cuestionario CAMP)



### Madres de familia

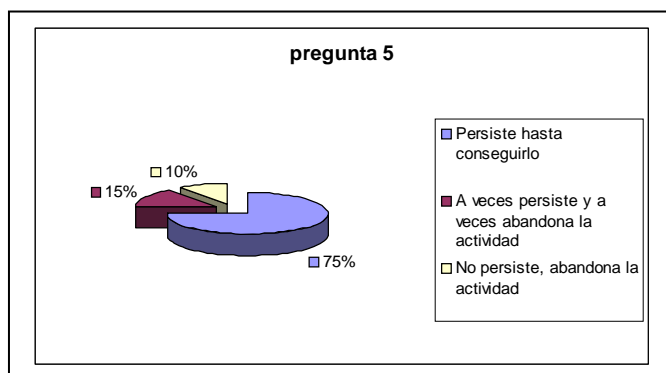
Persiste hasta conseguirlo	14
A veces persiste y a veces abandona la actividad	5
No persiste, abandona la actividad	2



Gráfica 8. Pregunta 5 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Persiste hasta conseguirlo	15
A veces persiste y a veces abandona la actividad	3
No persiste, abandona la actividad	2



Gráfica 85. Pregunta 5 (cuestionario maestros)

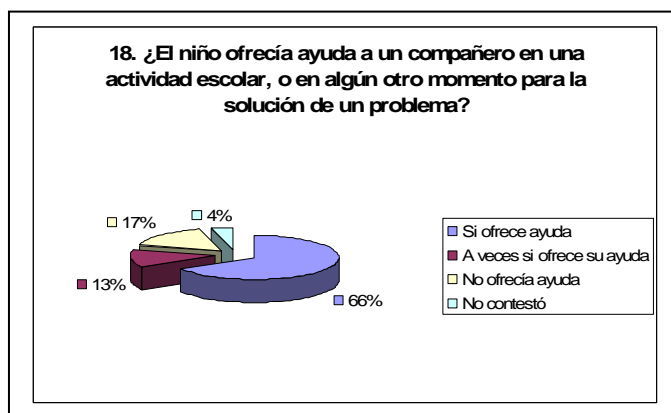
El análisis de esta pregunta se presenta también en el primer apartado al compartir habilidades de autonomía. En la persistencia de los niños en lograr un objetivo, el CAMP reporta que el 63% de los menores persistían hasta solucionar su problema, madres de familia reportan que actualmente estos niños persisten en sus metas en un 66% y los maestros opinan que un 80% de ellos luchan por cumplir su objetivo. Tanto en el CAMP como en casa, se mantiene casi el mismo porcentaje, lo que supone la promoción de dicha habilidad en el Centro y que se ha mantenido en el hogar, aumentando considerablemente en el ámbito escolar donde se presume la autoridad de los maestros, quienes se encuentran en ambientes tradicionalistas

y, hace que los alumnos persistan hasta lograr sus objetivos que los llevan al mismo tiempo a solucionar sus problemas cognitivos.

**Pregunta 18. ¿El niño ofrece ayuda a un compañero en una actividad escolar, o en algún otro momento para la solución de un problema? Describa de qué manera lo hace.**

### Coordinadora CAMP

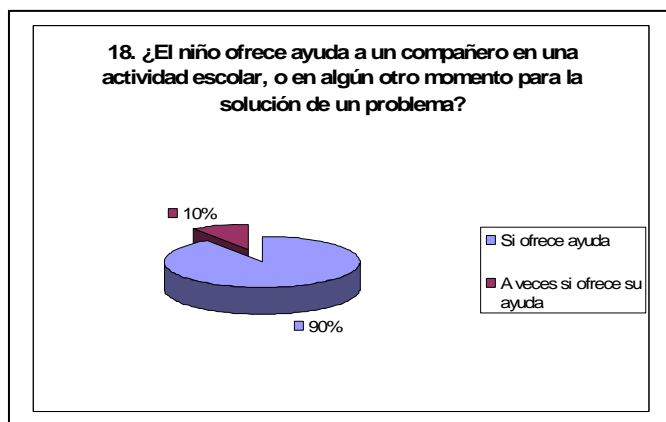
Si ofrece ayuda	16
A veces si ofrece su ayuda	3
No ofrecía ayuda	4
No contestó	1



Gráfica 52. Pregunta 18 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

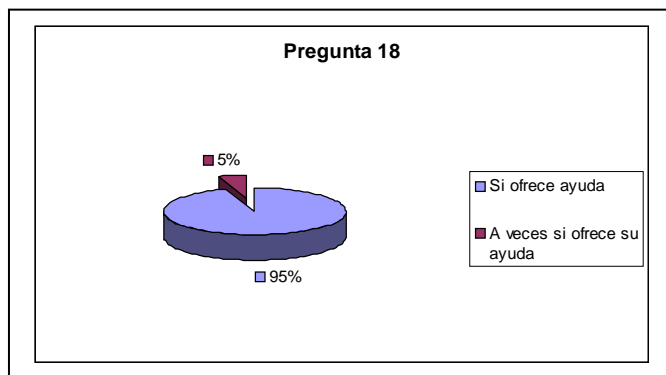
Si ofrece ayuda	19
A veces si ofrece su ayuda	2



Gráfica 13. Pregunta 18 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si ofrece ayuda	19
A veces si ofrece su ayuda	1



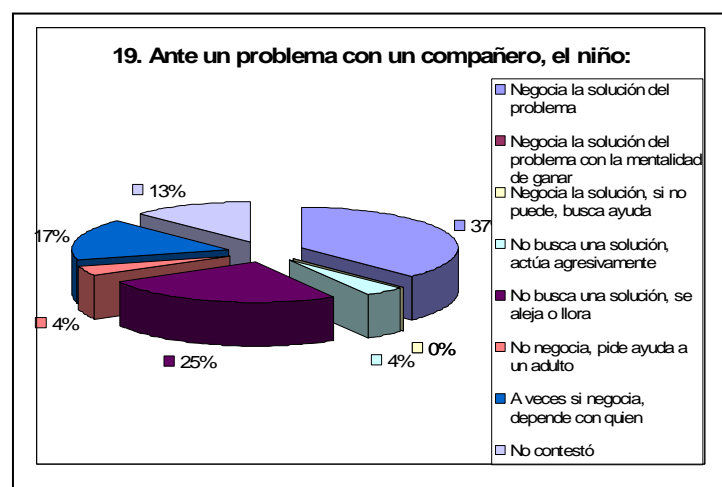
Gráfica 89. Pregunta 18 (cuestionario maestros)

El análisis de esta pregunta se encuentra en el primer apartado por compartir habilidades de autonomía para la solución de un problema también. El 66% de los niños del CAMP ofrecían ayuda a sus compañeros en la solución de un problema, el 90% de lo reportado por las mamás demuestran que los niños ofrecen ayuda a sus iguales en algún momento, y el 95% de los maestros opinan lo mismo respecto a esta habilidad. Estos resultados sugieren que esta habilidad de ayuda a sus compañeros en la solución de un problema fue aprendida en el CAMP, y como consecuencia de su madurez se ha desarrollado aun más en el contexto escolar y del hogar.

**Pregunta 19. Ante un problema con un compañero, el niño:  
Busca negociar la solución del problema ( ), ofrece una solución de manera independiente ( ), no busca una solución ( ), pide ayuda a un adulto ( )  
Describe como el niño actúa.**

### Coordinadora CAMP

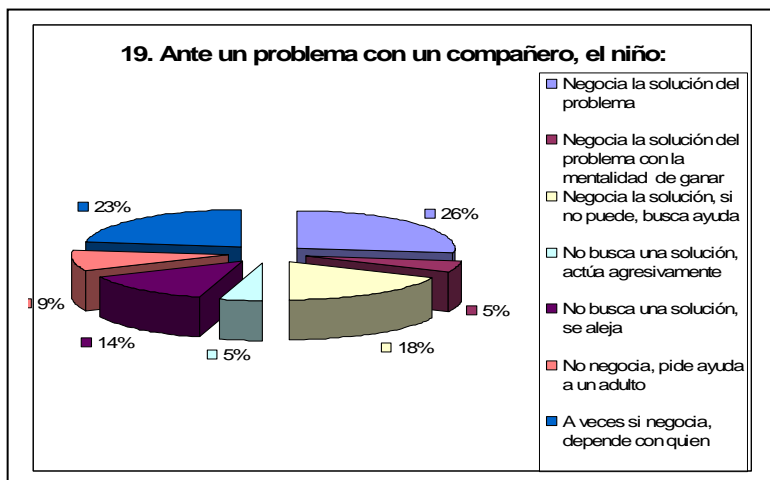
Negocia la solución del problema	9
Negocia la solución del problema con la mentalidad de ganar	
Negocia la solución, si no puede, busca ayuda	
No busca una solución, actúa agresivamente	1
No busca una solución, se aleja o llora	6
No negocia, pide ayuda a un adulto	1
A veces si negocia, depende con quien	4
No contestó	3



Gráfica 53. Pregunta 19 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

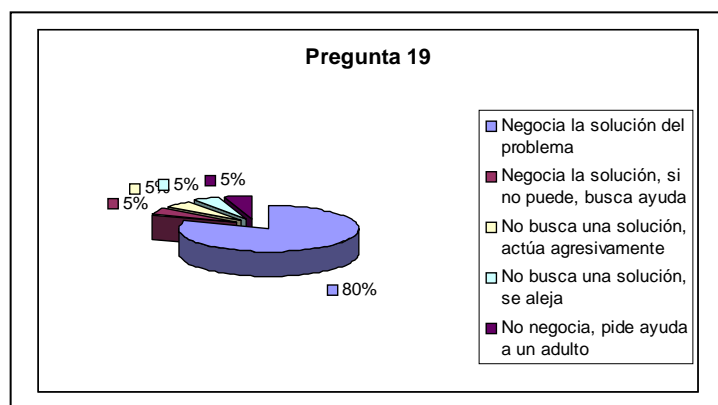
Negocia la solución del problema	6
Negocia la solución del problema con la mentalidad de ganar	1
Negocia la solución, si no puede, busca ayuda	4
No busca una solución, actúa agresivamente	1
No busca una solución, se aleja	3
No negocia, pide ayuda a un adulto	2
A veces si negocia, depende con quien	5



Gráfica 14. Pregunta 19 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Negocia la solución del problema	16
Negocia la solución, si no puede, busca ayuda	1
No busca una solución, actúa agresivamente	1
No busca una solución, se aleja	1
No negocia, pide ayuda a un adulto	1



Gráfica 90. Pregunta 19 (cuestionario maestros)

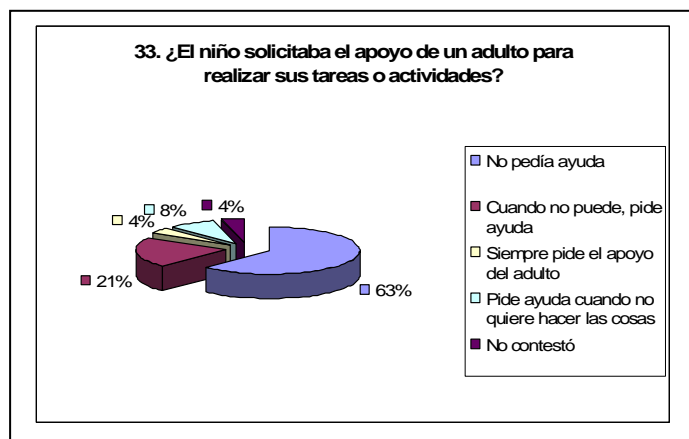
El análisis de la presente pregunta se presentó previamente en el apartado de autonomía también. Ante la posibilidad de que un niño negocie la solución de un problema con otro niño, el CAMP reporta que el 37% de los niños lo hacía dentro del Centro, las madres de familia reportan que el 26% de sus hijos lo hace actualmente y, el 80% de los maestros reportan que logran negociar la solución de un problema con un compañero. Debido a los bajos porcentajes de lo observado en el CAMP y con las madres de familia, podría suponerse que dicha habilidad ha sido aprendida en sus escuelas actuales y no precisamente dentro del CAMP. La razón

podría ser que en la época en que estos niños permanecieron en el CAMP, no había un programa consolidado de solución de conflictos, que posteriormente fue implantado.

**Pregunta 33. ¿El niño solicita el apoyo de un adulto para realizar sus tareas o actividades? Describe de qué manera lo solicita.**

### Coordinadora CAMP

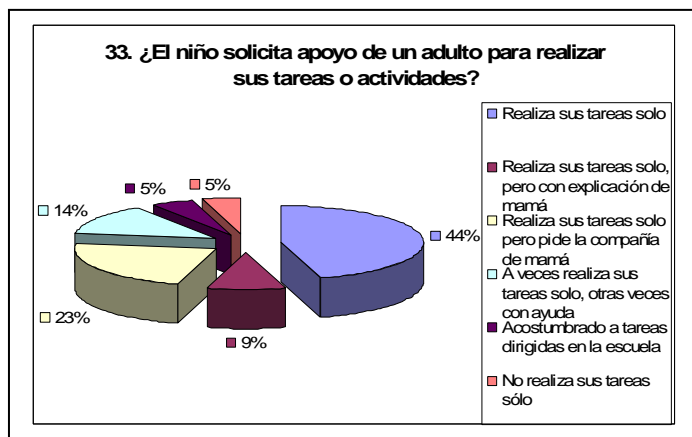
No pedía ayuda	15
Cuando no puede, pide ayuda	5
Siempre pide el apoyo del adulto	1
Pide ayuda cuando no quiere hacer las cosas	2
No contestó	1



Gráfica 58. Pregunta 33 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

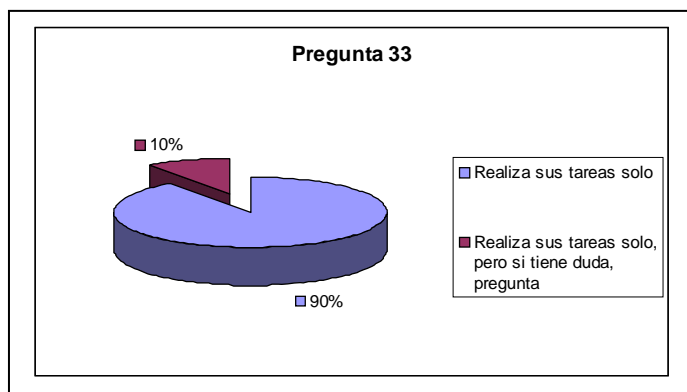
Realiza sus tareas solo	10
Realiza sus tareas solo, pero con explicación de mamá	2
Realiza sus tareas solo pero pide la compañía de mamá	5
A veces realiza sus tareas solo, otras veces con ayuda	3
Acostumbrado a tareas dirigidas en la escuela	1
No realiza sus tareas sólo	1



Gráfica 19. Pregunta 33 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Realiza sus tareas solo	1
Realiza sus tareas solo, pero si tiene duda, pregunta	2



Gráfica 95. Pregunta 33 (cuestionario maestros)

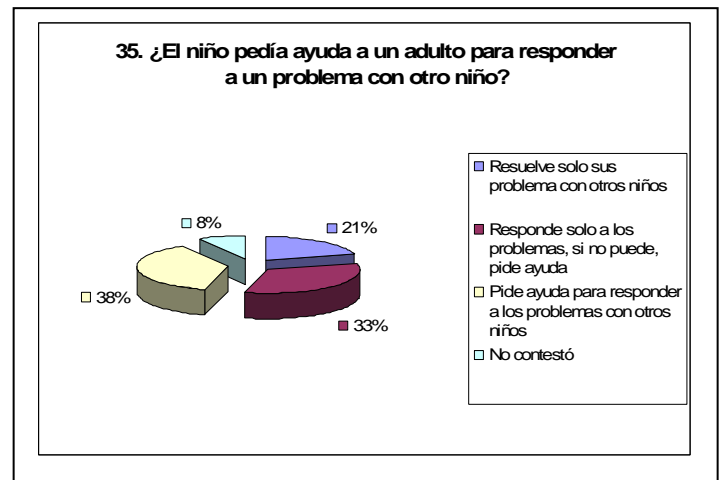
El realizar sus tareas o actividades solos, requiere de habilidades de autonomía y de solución de problemas, por ello, el análisis de esta pregunta se encuentra en ambos apartados.

El CAMP reporta que el 84% de estos niños realizaba sus actividades solos, y únicamente si tenían dudas, solicitaban el apoyo del adulto; cabe mencionar, que en el CAMP los niños no hacían tareas. Las madres de familia reportan que el 53% de los sujetos igualmente hacen solos sus tareas y piden ayuda sin tienen alguna duda, la disminución de este porcentaje se podría deber a que en las nueva escuelas se incluyen tareas escolares con cierto nivel académico de acuerdo al grado escolar del niño. Sin embargo el 90% de los maestros reportan que estos niños realizan solos sus actividades o tareas. Dicho porcentaje aumenta dentro del ámbito escolar debido a que en el ambiente escolar se promueve la autonomía de los niños en las actividades. El alto porcentaje sugiere que ésta habilidad fue promovida en sus primeros años del niño dentro del Centro, y que la habilidad de solucionar problemas cognitivos, se extiende al área académica.

**Pregunta 35. ¿El niño pide ayuda a un adulto para responder a un problema con otro niño? Describa cómo lo hace.**

**Coordinadora CAMP**

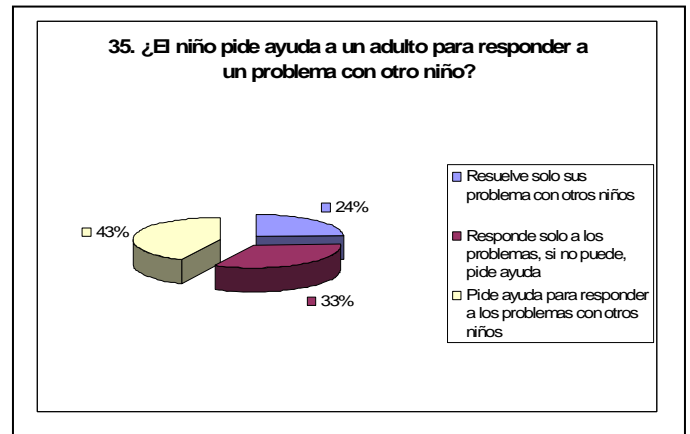
Resuelve solo sus problema con otros niños	5
Responde solo a los problemas, si no puede, pide ayuda	8
Pide ayuda para responder a los problemas con otros niños	9
No contestó	2



Gráfica 73. Pregunta 35 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

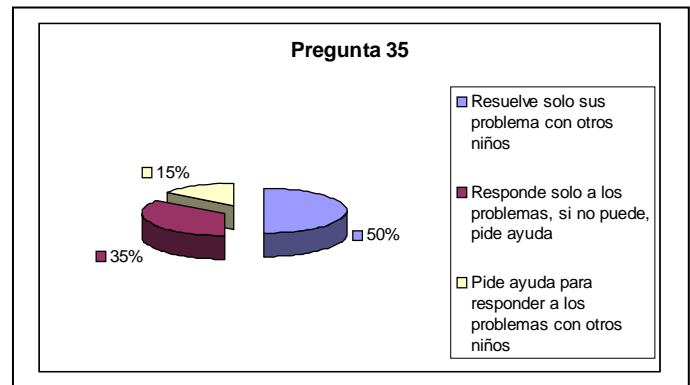
Resuelve solo sus problema con otros niños	5
Responde solo a los problemas, si no puede, pide ayuda	7
Pide ayuda para responder a los problemas con otros niños	9



Gráfica 34. Pregunta 35 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Resuelve solo sus problema con otros niños	10
Responde solo a los problemas, si no puede, pide ayuda	7
Pide ayuda para responder a los problemas con otros niños	3



Gráfica 118. Pregunta 35 (cuestionario maestros)

Los puntajes reportados tanto por el CAMP como por las madres de familia son bajos, y no nos indican que esta conducta haya sido promovida en el CAMP, debido al bajo porcentaje y que fue únicamente observada en el 50% de los profesores actuales. Cabe hacer la distinción que este tipo de solución se refiere a problemas sociales y no cognitivos.

#### 4.8.1. Análisis de la Capacidad de Solución de Problemas

Un poco más de la mitad de todas las preguntas que evalúan la habilidad de solución de problemas cognitivos, tienen puntajes significativamente altos que sugieren la promoción de

esta habilidad en los niños dentro del CAMP, sin embargo hay dos preguntas que tienen que ver con el apoyo del adulto que se reportan en puntajes muy bajos, sin embargo se reportan altos en lo respondido por los maestros actuales, lo que podría suponer que el contexto escolar ha ayudado más a promover estas habilidades en los niños.

Como se revisó en el marco teórico de esta investigación hay dos tipos de solución de problemas, los problemas sociales y los problemas cognitivos que un niño pueda enfrentar, en este apartado se tomaron en cuenta ambos tipos de problemas. En el análisis se puede hacer una diferencia, se encontró un nivel alto de porcentajes en la solución de problemas cognitivos, pero no en la solución de problemas sociales.

El currículum High Scope alienta la formulación por parte de los niños de posibles soluciones para el manejo y uso de materiales, estimula la solución de conflictos sociales y promueve que los niños se apoyen entre ellos para encontrar alternativas de solución a conflictos (Barocio, 2002); sin embargo esta solución de problemas no fue encontrada dentro del análisis. La razón de no encontrarse en los resultados es porque no se había consolidado un programa de solución de problemas durante la época en que estos niños estuvieron en el CAMP, como se había mencionado anteriormente.

Tomando en cuenta el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía de los niños en la formulación de alternativas para resolver problemas y observando los altos porcentajes encontrados en el apartado de autonomía, se sugiere que esta habilidad de autonomía influye también para la oportuna solución de problemas de estos niños.

En el siguiente apartado se presentan las preguntas que evalúan la capacidad de trabajo en equipo y su posterior análisis.

#### **4.9. Resultados de la Capacidad de Trabajo en Equipo**

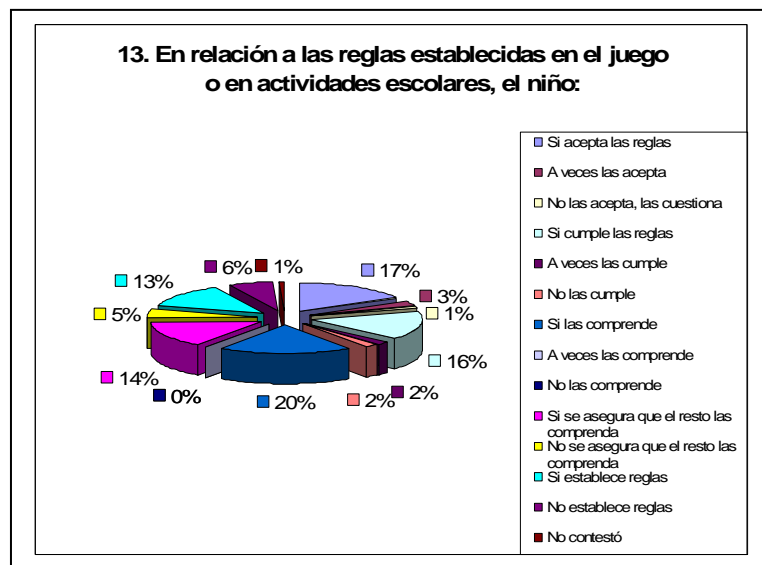
**Pregunta 13. En relación a las reglas establecidas en el juego o en actividades escolares, el niño:**



Las acepta ( ), las cumple ( ), las comprende ( ), se asegura de que el resto de los niños las comprenda ( ), las establece ( ).

### Coordinadora CAMP

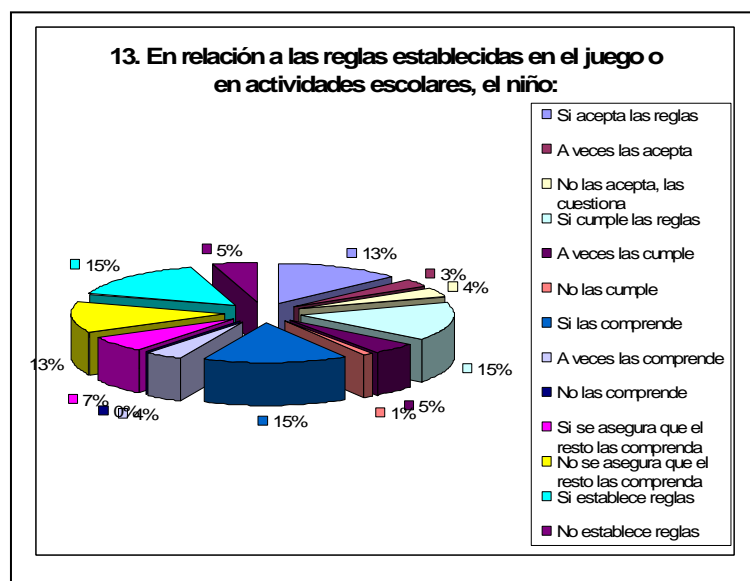
Si acepta las reglas	19
A veces las acepta	3
No las acepta, las cuestiona	1
Si cumple las reglas	18
A veces las cumple	2
No las cumple	2
Si las comprende	22
A veces las comprende	
No las comprende	
Si se asegura que el resto las comprenda	16
No se asegura que el resto las comprenda	6
Si establece reglas	15
No establece reglas	7
No contestó	1



Gráfica 50. Pregunta 13 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

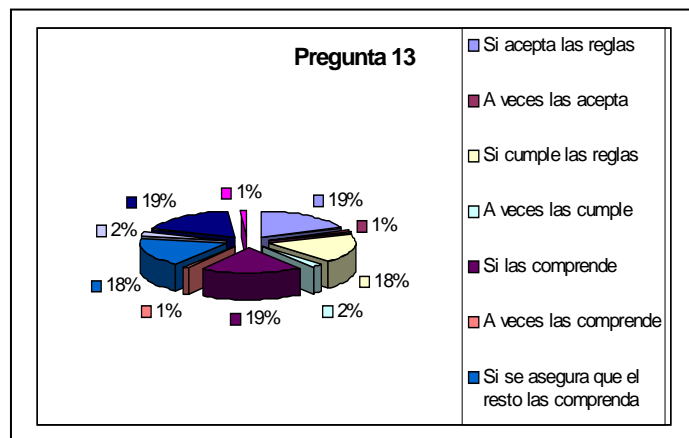
Si acepta las reglas	14
A veces las acepta	3
No las acepta, las cuestiona	4
Si cumple las reglas	16
A veces las cumple	5
No las cumple	1
Si las comprende	16
A veces las comprende	4
No las comprende	
Si se asegura que el resto las comprenda	7
No se asegura que el resto las comprenda	13
Si establece reglas	16
No establece reglas	5



Gráfica 11. Pregunta 13 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si acepta las reglas	19
A veces las acepta	1
Si cumple las reglas	18
A veces las cumple	2
Si las comprende	19
A veces las comprende	1
Si se asegura que el resto las comprenda	18
No se asegura que el resto las comprenda	2
Si establece reglas	19
No establece reglas	1



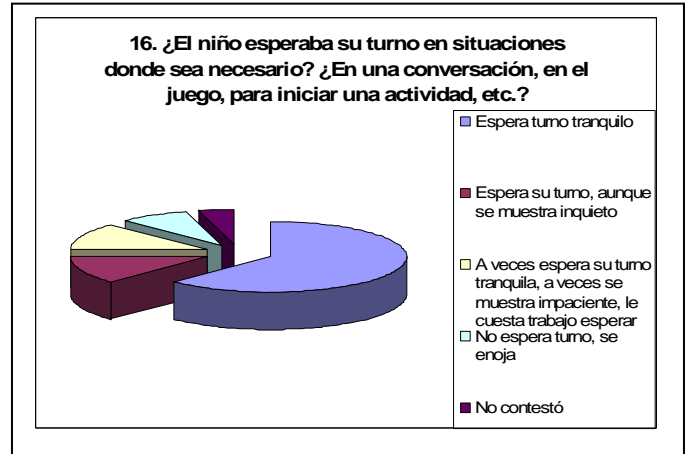
Gráfica 87. Pregunta 13 (cuestionario maestros)

La capacidad de que un niño acepte, cumpla, comprenda o establezca reglas tiene que ver con habilidades de autonomía y de trabajo en equipo, por ello se analiza en ambos apartados. La coordinadora académica del CAMP reporta que el 17% de los niños aceptan las reglas, el 16% las cumple, el 20% las comprende, el 14% se asegura de que el resto las comprenda y el 13% establece sus propias reglas; en porcentajes un poco más bajos reportan las madres de familia y con porcentajes muy altos, los maestros reportan que el 95% de los niños si aceptan las reglas, el 90% las cumplen, el 95% las comprende, el 90% se asegura de que el resto las comprenda, y el 95% establece sus propias reglas. Posiblemente este dato que está por encima del promedio, podría ser debido a que los niños pueden percibir más como una autoridad a los maestros que a sus mismos padres, y por ello aceptan y cumplen más las reglas dentro de la escuela que en casa; además de que dentro del contexto escolar se fomenta el trabajo en equipo y con ello el establecimiento de reglas, diferente al hogar. Sumando los porcentajes de la aceptación, cumplimiento, comprensión y establecimiento de reglas se da en un 80% de los niños durante su estancia en el CAMP, porcentaje muy significativo que habla de la conciencia que los niños pueden tener de los límites dentro de un juego o una actividad al participar en grupo y lo cual fomenta una habilidad de trabajo en equipo.

**Pregunta 16. ¿El niño espera su turno en situaciones donde sea necesario? ¿En una conversación, en el juego, para iniciar una actividad, etc.? Describa cuál es la actitud del niño ante esta situación.**

**Coordinadora CAMP**

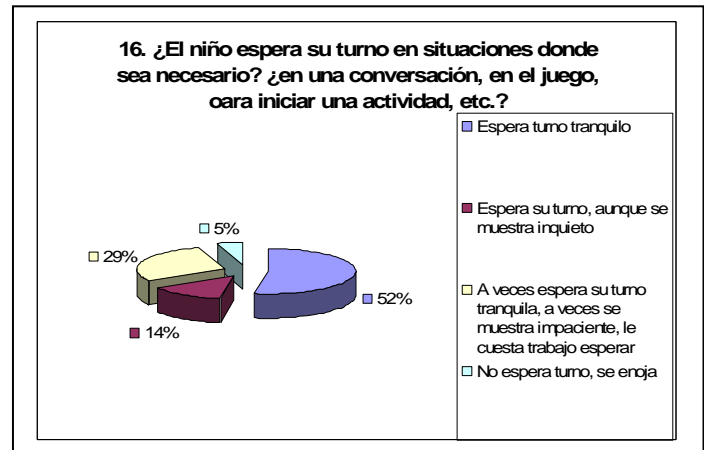
Espera turno tranquilo	15
Espera su turno, aunque se muestra inquieto	3
A veces espera su turno tranquila, a veces se muestra impaciente, le cuesta trabajo esperar	3
No espera turno, se enoja	2
No contestó	1



Gráfica 66. Pregunta 16 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

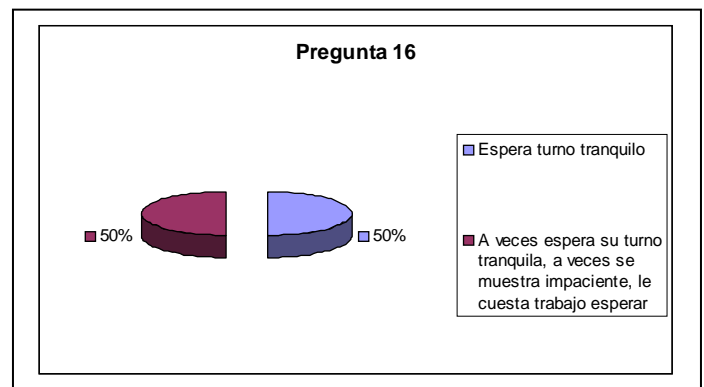
Espera turno tranquilo	11
Espera su turno, aunque se muestra inquieto	3
A veces espera su turno tranquila, a veces se muestra impaciente, le cuesta trabajo esperar	6
No espera turno, se enoja	1



Gráfica 27. Pregunta 16 (cuestionario madres de familia)

**Maestros**

Espera turno tranquilo	10
A veces espera su turno tranquila, a veces se muestra impaciente, le cuesta trabajo esperar	10



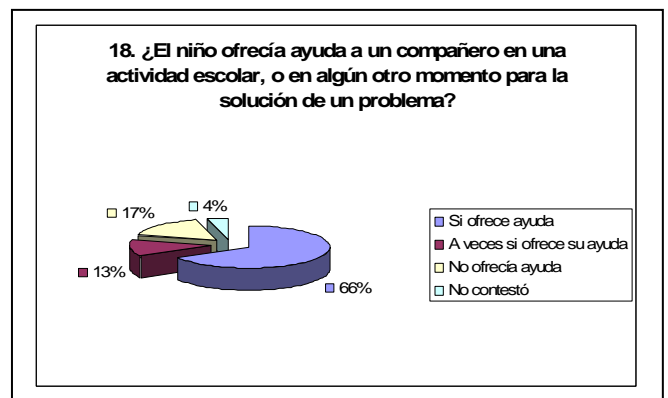
Gráfica 103. Pregunta 16 (cuestionario maestros)

El análisis de esta pregunta se presentó previamente también en el apartado de autorregulación. El 62% de los niños esperaban su turno de manera tranquila según lo reportado en el CAMP, el 52% de las madres de familia reportan lo mismo y el 50% de los maestros también. Dicha habilidad se promovió en el CAMP, pero ha disminuido actualmente, probablemente por falta de promoción de esta habilidad tanto de algunos padres de familia como de algunos maestros. Sin embargo el porcentaje de 62% apoya la idea de que la espera de turnos en un aspecto positivo que contribuye a la habilidad de trabajo en equipo.

**Pregunta 18. ¿El niño ofrece ayuda a un compañero en una actividad escolar, o en algún otro momento para la solución de un problema? Describa de qué manera lo hace.**

**Coordinadora CAMP**

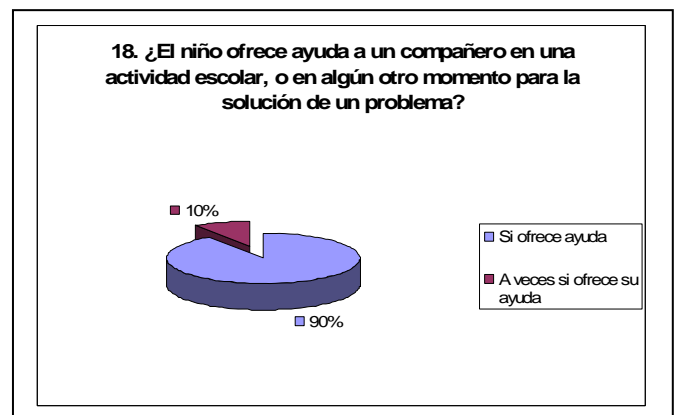
Si ofrece ayuda	16
A veces si ofrece su ayuda	3
No ofrecía ayuda	4
No contestó	1



Gráfica 52. Pregunta 18 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

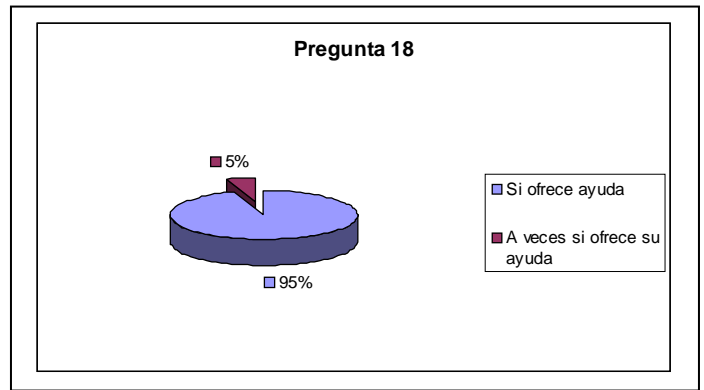
Si ofrece ayuda	19
A veces si ofrece su ayuda	2



Gráfica 13. Pregunta 18 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si ofrece ayuda	19
A veces si ofrece su ayuda	1



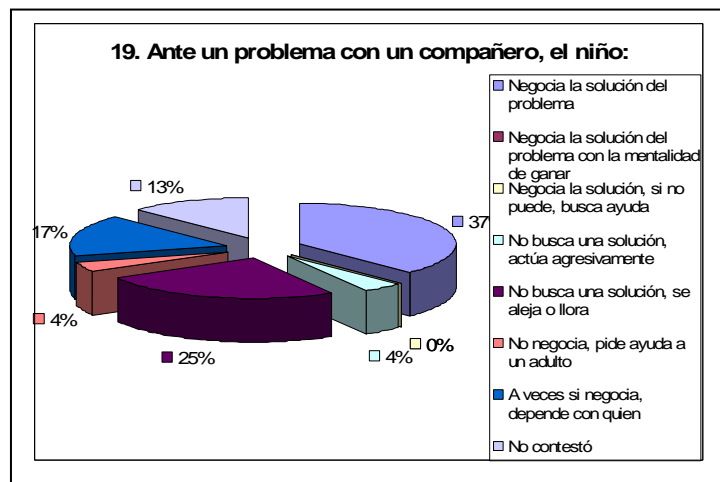
Gráfica 89. Pregunta 18 (cuestionario maestros)

El análisis de esta pregunta se presentó previamente también en el apartado de autonomía. El 66% de los niños del CAMP ofrecían ayuda a sus compañeros en la solución de un problema, el 90% de lo reportado por las mamás demuestra que los niños ofrecen ayuda a sus iguales en algún momento, y el 95% de los maestros opina lo mismo respecto a la habilidad de los niños de ofrecer ayuda a sus iguales. Estos resultados sugieren que fue una habilidad aprendida en el CAMP, que se ha desarrollado aún más en el contexto escolar y del hogar como consecuencia de la madurez de los niños y que este óptimo apoyo a la solución de problemas contribuye a adquirir la habilidad de trabajo en equipo por parte de los niños.

**Pregunta 19. Ante un problema con un compañero, el niño:  
Busca negociar la solución del problema ( ), ofrece una solución de manera independiente ( ), no busca una solución ( ), pide ayuda a un adulto ( )  
Describe como el niño actúa.**

### Coordinadora CAMP

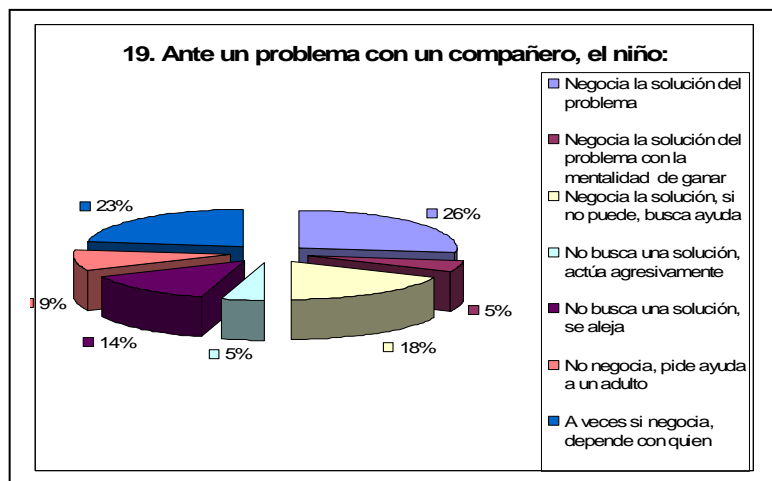
Negocia la solución del problema	9
Negocia la solución del problema con la mentalidad de ganar	
Negocia la solución, si no puede, busca ayuda	
No busca una solución, actúa agresivamente	1
No busca una solución, se aleja o llora	6
No negocia, pide ayuda a un adulto	1
A veces si negocia, depende con quien	4
No contestó	3



Gráfica 53. Pregunta 19 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

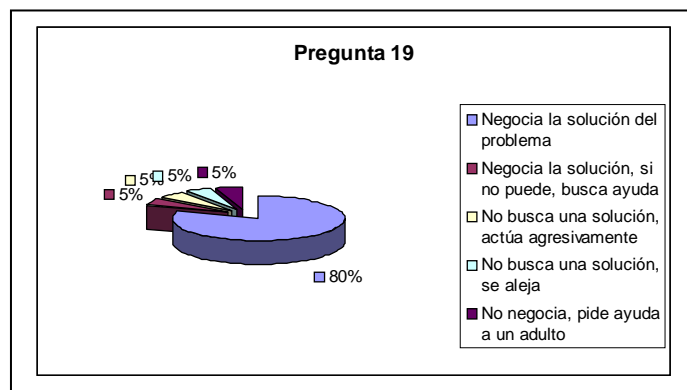
Negocia la solución del problema	6
Negocia la solución del problema con la mentalidad de ganar	1
Negocia la solución, si no puede, busca ayuda	4
No busca una solución, actúa agresivamente	1
No busca una solución, se aleja	3
No negocia, pide ayuda a un adulto	2
A veces si negocia, depende con quien	5



Gráfica 14. Pregunta 19 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Negocia la solución del problema	16
Negocia la solución, si no puede, busca ayuda	1
No busca una solución, actúa agresivamente	1
No busca una solución, se aleja	1
No negocia, pide ayuda a un adulto	1



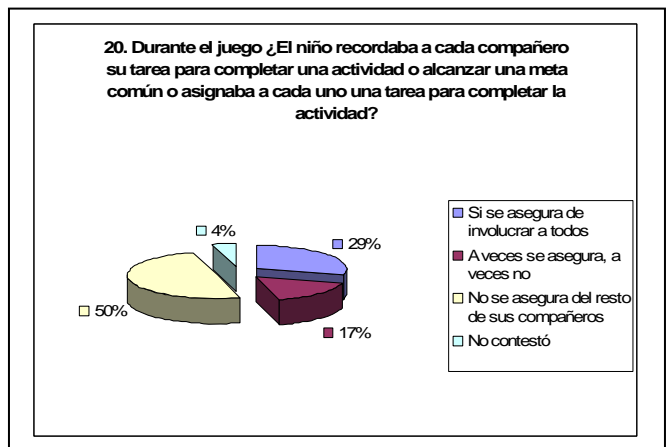
Gráfica 89. Pregunta 19 (cuestionario maestros)

La negociación de solución de problemas tiene que ver con habilidades de autonomía, comunicación, iniciativa, solución de problemas y trabajo en equipo, por ello, el análisis de la presente pregunta se presenta también en los apartados anteriores. El 66% de los niños del CAMP ofrecía ayuda a sus compañeros en la solución de un problema, el 90% de lo reportado por las mamás demuestra que los niños ofrecen ayuda a sus iguales en algún momento, y el 95% de los maestros opina lo mismo respecto a la habilidad de los niños de ofrecer ayuda a sus iguales. Estos resultados sugieren que fue una habilidad aprendida en el CAMP, y que se ha desarrollado aún más en el contexto escolar y del hogar. Esta capacidad de ofrecer ayuda a un compañero en la solución de un problema está relacionada con la habilidad de trabajo en equipo por lo que se sugiere es altamente significativa.

**Pregunta 20. Durante el juego ¿El niño recuerda a cada compañero su tarea para completar una actividad o alcanzar una meta común? o ¿asigna a cada uno una tarea para completar la actividad? Describa cómo lo hace.**

### Coordinadora CAMP

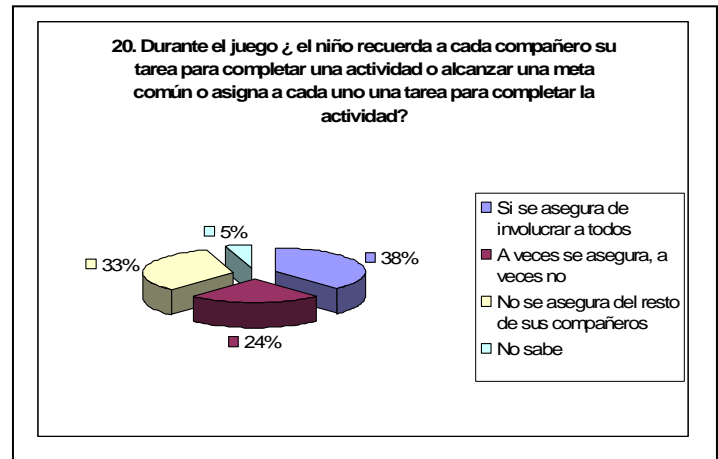
Si se asegura de involucrar a todos	7
A veces se asegura, a veces no	4
No se asegura del resto de sus compañeros	12
No contestó	1



Gráfica 81. Pregunta 20 (cuestionario CAMP)

### Madres de familia

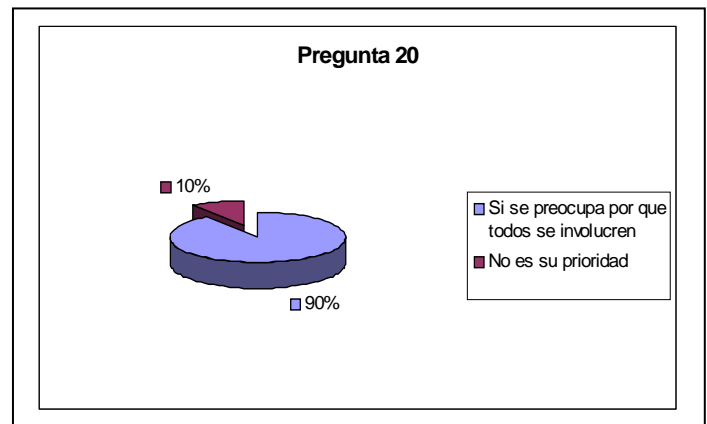
Si se asegura de involucrar a todos	8
A veces se asegura, a veces no	5
No se asegura del resto de sus compañeros	7
No sabe	1



Gráfica 41. Pregunta 20 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si se preocupa por que todos se involucren	18
No es su prioridad	2



Gráfica 119. Pregunta 20 (cuestionario maestros)

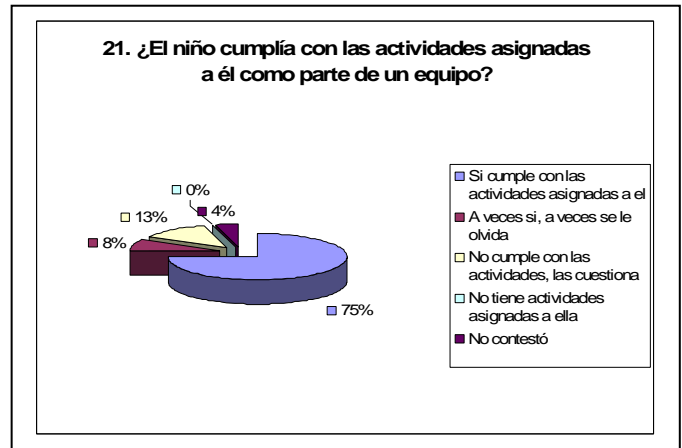
En los datos reportados por el CAMP, se encuentra que la mitad de los niños adquirieron esta habilidad, sin embargo, las madres de familia identifican un bajo porcentaje (38%) en que sus hijos lo realicen, y en el otro extremo, se encuentran los profesores con un alto porcentaje en la demostración de esta conducta (90%). Por lo que se podría suponer que en el CAMP se promovió medianamente la habilidad, pero que en el contexto escolar se ha promovido y desarrollado más que en la familia, posiblemente por las oportunidades ofrecidas en la escuela de participar en trabajo en equipo.



**Pregunta 21. ¿El niño cumple con las actividades asignadas a él como parte de un equipo?**

**Coordinadora CAMP**

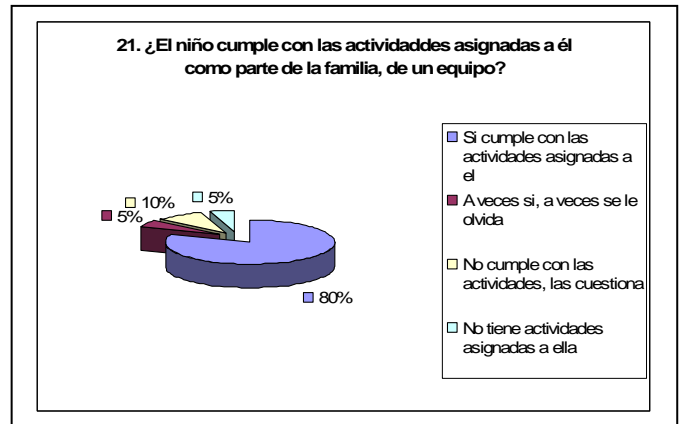
Si cumple con las actividades asignadas a el	18
A veces si, a veces se le olvida	2
No cumple con las actividades, las cuestiona	3
No tiene actividades asignadas a ella	
No contestó	1



Gráfica 81. Pregunta 21 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

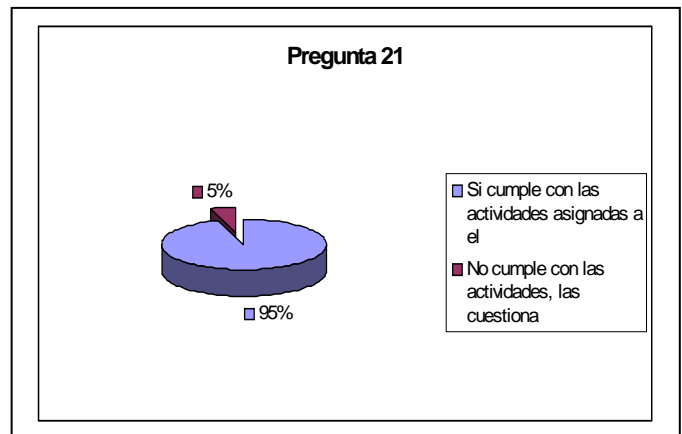
Si cumple con las actividades asignadas a el	17
A veces si, a veces se le olvida	1
No cumple con las actividades, las cuestiona	2
No tiene actividades asignadas a ella	1



Gráfica 42. Pregunta 21 (cuestionario madres de familia)

**Maestros**

Si cumple con las actividades asignadas a el	19
No cumple con las actividades, las cuestiona	1



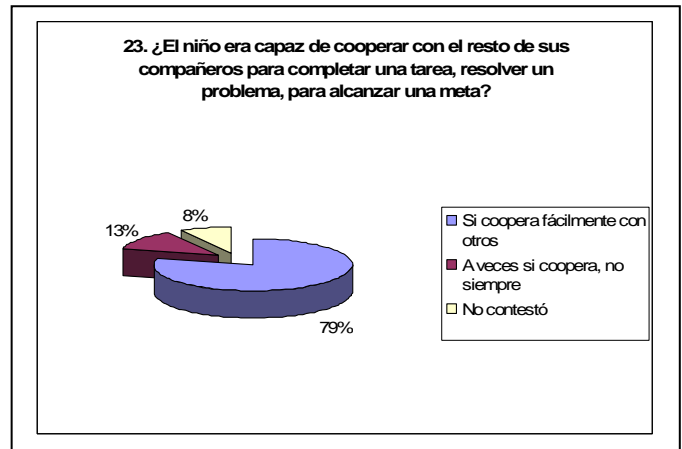
Gráfica 117. Pregunta 21 (cuestionario maestros)

El alto puntaje reportado en los resultados de esta pregunta sugieren la promoción de esta habilidad en los primeros años de los niños en su estancia en el CAMP (75%), puntaje que ha crecido en el ámbito familiar y escolar (80 y 95% respectivamente). Esta habilidad está relacionada significativamente con la adquisición de la habilidad de trabajo en equipo en los niños.

**Pregunta 23. ¿El niño es capaz de cooperar con el resto de sus compañeros para completar una tarea, resolver un problema, para alcanzar una meta? Describa cómo lo hace.**

**Coordinadora CAMP**

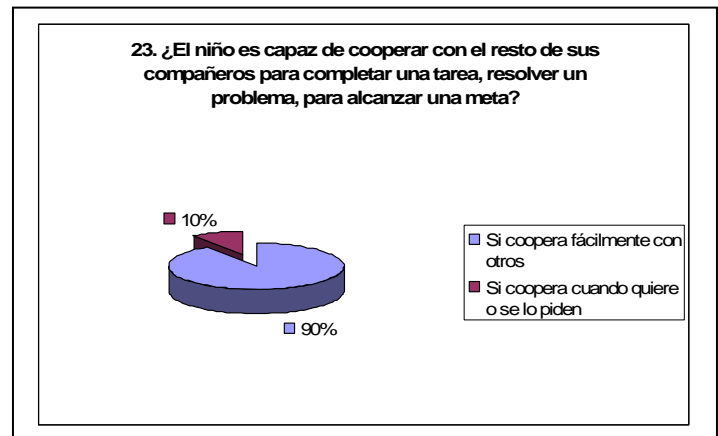
Si coopera fácilmente con otros	19
A veces si coopera, no siempre	3
No contestó	2



Gráfica 82. Pregunta 23 (cuestionario CAMP)

**Madres de familia**

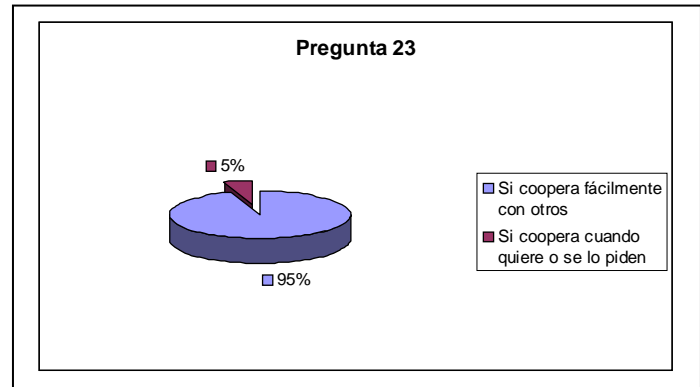
Si coopera fácilmente con otros	19
Si coopera cuando quiere o se lo piden	2



Gráfica 43. Pregunta 23 (cuestionario madres de familia)

### Maestros

Si coopera fácilmente con otros	19
Si coopera cuando quiere o se lo piden	1



Gráfica 120. Pregunta 23 (cuestionario maestros)

Los altos puntajes en esta conducta al igual que la anterior sugieren una promoción y presencia de estas habilidades en el CAMP (79%), y que fueron lo suficientemente promovidas para que se mantengan en las escuelas actuales (95%) y en las familias (90%) según lo reportado en los cuestionarios y que repercuten directamente con un significativo trabajo en equipo por parte de los niños.

#### 4.9.1. Análisis de la Capacidad de Trabajo en Equipo

De acuerdo a Hohmann y Weikart (2000), el trabajo en equipo es la habilidad del niño para trabajar con otros dentro de un ambiente de apoyo y respeto, retomando esto, se eligieron las preguntas que ayudaron para la evaluación de esta habilidad, en su mayoría reflejan altos porcentajes que se han mantenido y aumentado en los contextos familiar y escolar, sin embargo también hubo preguntas que reflejan bajos puntajes ofrecidos por el CAMP, pero que actualmente son lo suficientemente altos para poder suponer que otros factores las han desarrollado y una posible explicación de estos datos es que según Gallego (1998), el niño de 4 años tiene mínimos contactos sociales y a la edad de 5 aprende a acomodarse con su grupo, coopera y participa en el mismo. De los 4 a los 7 años el niño entra en un estadio egocéntrico o

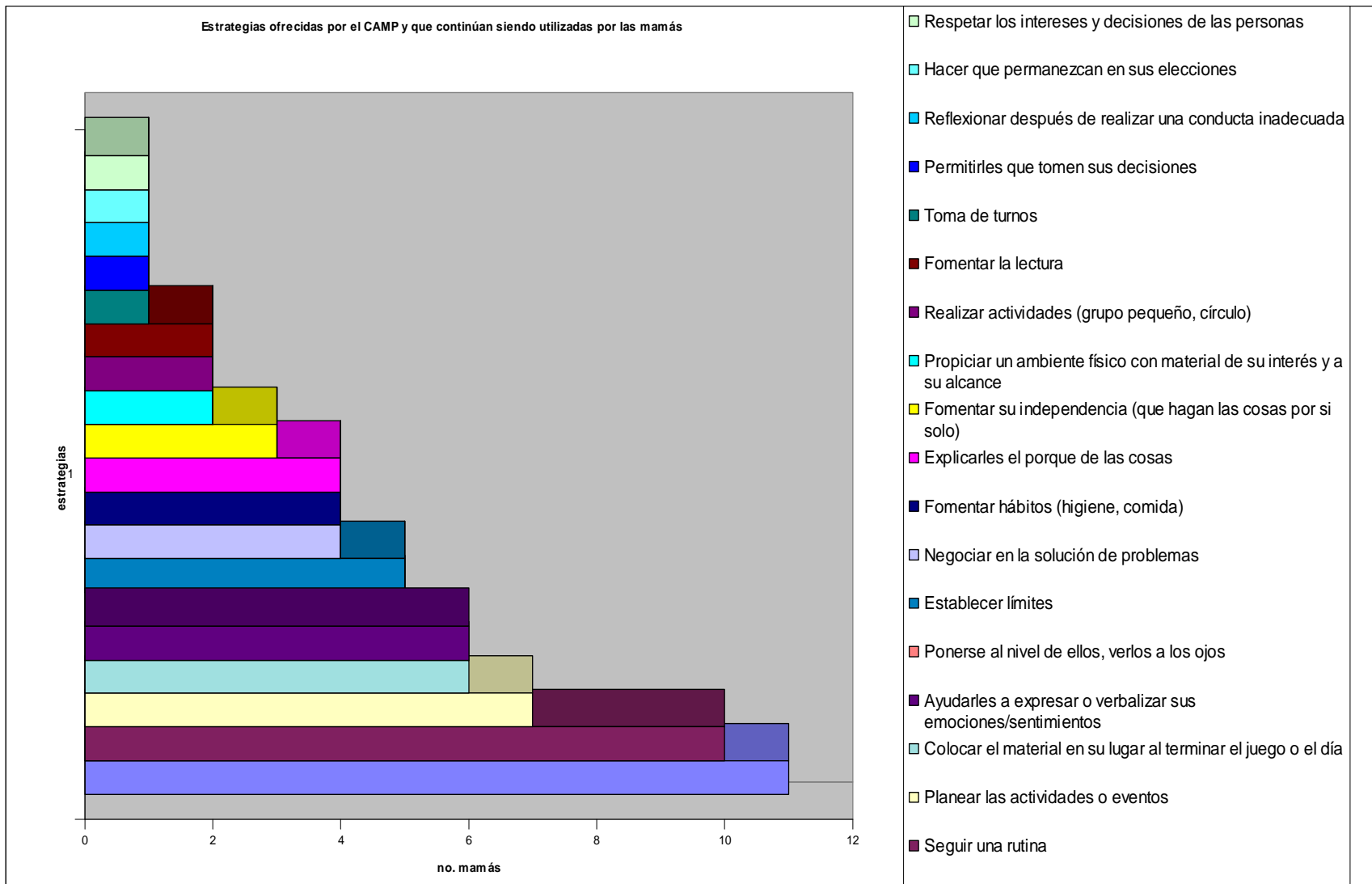
presocial tras la toma de conciencia del “Yo”, posteriormente viene el descubrimiento del otro. El niño se retrae como una primera forma de establecer contacto con sus semejantes y así va pasando de una actitud solitaria y antagonista a un acercamiento más estrecho que le permite más adelante trabajar junto con sus compañeros.

Conforme los niños van creciendo, van aumentando su participación en actividades colaborativas y va disminuyendo el juego solitario y paralelo o sin interacción, este tipo de juego de cooperación requiere de mayores destrezas cognitivas que otros tipos de juegos.

A partir de los seis, siete años empiezan los juegos de reglas y a través de ellos, el niño se descubre socialmente.

#### **4.10. Estrategias proporcionadas por el CAMP y que aún continúan utilizando las mamás en la interacción con sus hijos.**

A las mamás dentro del CAMP se les ofrece diferentes estrategias para la interacción con sus hijos, a través de su interacción diaria, en talleres sobre desarrollo infantil y en reuniones de evaluaciones de desarrollo. Estas estrategias se promueven con el propósito de que el modelo se extienda en casa, para que efectivamente el Currículum tenga impacto en los niños aún después de su estancia en el Centro. A continuación se presentan las estrategias que de acuerdo a lo mencionado por las mamás, ellas siguen utilizando en su vida diaria con su hijo o hijos.



Gráfica 121. Pregunta 39 (cuestionario madres de familia)

Como se puede observar, las estrategias más utilizadas por las mamás que tuvieron a sus hijos en el CAMP son:

- Hacerlos reflexionar después de realizar una conducta inadecuada
- Seguir una rutina
- Planear las actividades o los eventos
- Proporcionar un ambiente físico con material de su interés y a su alcance
- Ayudar a expresar o verbalizar emociones/sentimientos
- Fomentar hábitos (de higiene y de alimentación)

## Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

En el presente capítulo se presentan las conclusiones con base en los resultados de la investigación analizados en el capítulo anterior y se da respuesta a la pregunta de investigación planteada al inicio de este estudio: ¿Se observan en los niños egresados del CAMP habilidades de autonomía, autorregulación, comunicación, interés por descubrir e investigar, iniciativa, liderazgo, solución de problemas (social y cognitivo) y trabajo en equipo después de haber vivido la experiencia del currículum de High Scope dentro del Centro?

De acuerdo al análisis de resultados realizado se presentan las siguientes conclusiones por habilidad evaluada y posteriormente una conclusión general de la investigación, para posteriormente dar recomendaciones de la misma.

### Conclusiones de la Capacidad de Autonomía

Considerando la autonomía como la capacidad para hacer las cosas por sí mismo, se observa que los niños manifestaron altas frecuencias en la mayoría de las conductas en sus primeros años dentro del CAMP, por lo que se concluye que si se desarrolló la habilidad de autonomía dentro del Centro. Sin embargo, ésta habilidad ha disminuido actualmente en el contexto escolar y del hogar, a pesar de que ésta debería ir aumentando conforme van creciendo y teniendo más contacto con su medio. Los factores que influyen para esta disminución son varios, entre ellos, podemos mencionar, el papel que los padres y cuidadores, quienes juegan un papel muy importante en la adquisición de la autonomía, y la educación tradicionalista que no ofrece las mismas oportunidades de autonomía que ofrece una educación de aprendizaje activo la cual da un clima de apoyo interpersonal que favorece las interacciones positivas adulto-niño, donde los niños puedan trabajar y jugar con los materiales y con otras personas, lo que les permite desarrollar capacidades como la autonomía.

### Conclusiones de la Capacidad de Autorregulación

La autorregulación según los porcentajes reportados en el CAMP son menores a los reportados en casa o en escuela, por lo que se puede concluir que se inició un proceso de autorregulación en el CAMP y éste se ha mantenido en el hogar, aumentando considerablemente en el ámbito escolar donde se presume la autoridad de los maestros hace que los alumnos persistan hasta lograr sus objetivos de manera independiente promoviendo así este control, además influye también la madurez que han adquirido con la edad y las oportunidades brindadas por las escuelas para conseguirlo.

Así mismo, se sabe que el proceso de autorregulación se da paulatinamente lo que apoya la idea de que dicha capacidad va en aumento de lo adquirido en el CAMP.

### Conclusiones de la Capacidad de Comunicación

La mayoría de las conductas evaluadas para la habilidad de comunicación se presentaron en porcentajes muy altos, por lo que se concluye el impulso de la capacidad de comunicación dentro del CAMP en los primeros años de vida del menor.

Algunas de estas conductas evaluadas se han mantenido, otras se han desarrollado más actualmente y unas más han disminuido muy poco en comparación con los datos reportados por el CAMP. Una explicación del aumento en las cifras se debe muy probablemente a la edad de los niños, debido a que con la maduración adquieren mejores habilidades de comunicación, aparece un factor socializador, y aumenta el deseo de comunicarse, que a su vez influye en su adaptación a la sociedad.



### Conclusiones de la Capacidad de Iniciativa

El análisis de resultados permite concluir la presencia de un grado de iniciativa en los niños durante su estancia en el CAMP, en la mayor parte de las conductas evaluadas se observa un crecimiento o mantenimiento en las habilidades tanto en el ámbito familiar como escolar. Conforme a la edad, las acciones son más ambiciosas, es decir, entre mayores son los niños, más iniciativa deberían desarrollar, sin embargo, el ambiente influye para que esto suceda, y puede observarse en los puntajes reportados por las madres de familia que son menores a los reportados por el CAMP y las escuelas actuales, podría suponerse que en el hogar es un ambiente más protegido, donde las oportunidades de iniciativa son menores que en los otros contextos, sobre todo en mujeres trabajadoras que asumen un rol de protección a los hijos cubriendo el vacío de dejarlos solos por largos períodos.

Esta iniciativa desarrollada en los niños y que puede ser observada a través de estos resultados se da gracias a que dentro del programa educativo de High Scope (Hohmann y Weikart, 2000) se cuenta con un ambiente físico que apoya el aprendizaje a través de diferentes áreas que apoyan la iniciativa del niño y organizando actividades donde se apoya tanto el trabajo individual como el trabajo en equipo.

### Conclusiones de la Capacidad del Interés por Descubrir e Investigar

Las conductas que evalúan el interés de los niños por descubrir e investigar mostraron altos puntajes reportados por el CAMP, lo que sugiere que es una conducta promovida por el Centro, que se ha mantenido y en algunos casos ha incrementado en lo reportado por madres de familia y maestros actuales, debido a los nuevos retos que se les presentan en la escuela

promoviendo ese interés y la maduración adquirida con la edad que los lleva a tener más curiosidad por investigar lo desconocido.

La exploración o experimentación de los entornos físicos, es el método básico del constructivismo, al tener los niños esta oportunidad de hacerlo apoya la suposición de la presencia de este interés por descubrir e investigar.

### Conclusiones de la Capacidad de Liderazgo.

Se concluye la presencia de liderazgo en los niños dentro del CAMP; así mismo, esta capacidad se ve reflejada en las escuelas actuales.

Las conclusiones de la presencia de las habilidades de autonomía, comunicación e iniciativa, en niveles significativos, permiten concluir el desarrollo del liderazgo en los niños actualmente sobre todo en el contexto escolar como un espacio propicio para desarrollarse.

### Conclusiones de la Capacidad de Solución de Problemas

Con base en los puntajes significativos encontrados en el análisis de resultados se concluye la promoción de esta habilidad en los niños dentro del CAMP, y su aumento en el contexto escolar, el cual ha ayudado a promover estas habilidades, por contar con el ambiente propicio para que los niños tengan la oportunidad de enfrentarse a problemas sociales y cognitivos.

La habilidad para resolver problemas cognitivos tuvo mayor presencia que la habilidad para resolver problemas sociales debido a que como se pudo observar la solución de conflictos sociales no presentó puntajes significativos. El currículum High Scope alienta la formulación por parte de los niños de posibles soluciones para el manejo y uso de materiales, estimula la

solución de conflictos sociales y promueve que los niños se apoyen entre ellos para encontrar alternativas de solución a conflictos; sin embargo no fue encontrado dentro del análisis debido a que en la época en que estos niños permanecieron en el CAMP, no se había consolidado aún el programa de solución de conflictos ofrecido por el Currículum. Este programa fue implementado posteriormente.

### Conclusiones de la Capacidad de Trabajo en Equipo

Los resultados permiten concluir la presencia de la habilidad del trabajo en equipo dentro del CAMP en altos porcentajes y, que éstos se han mantenido y aumentado en los contextos familiar y escolar, una explicación de este aumento es la madurez adquirida con la edad y que permite al niño pasar de mínimos contactos sociales a aprender a acomodarse con un grupo, cooperar y participar en el mismo. Pasar de su estado egocéntrico a un acercamiento estrecho que lo lleva a trabajar junto con sus compañeros. Del juego solitario al juego de cooperación.

### Conclusiones generales y recomendaciones

Las habilidades que continúan estando presentes en los niños egresados del CAMP, se concluye que son gracias a que fueron fomentadas en sus primeros años de vida dentro del Centro, sin embargo, se conoce que los niños aprenden de diferentes maneras, según se pudo observar en la revisión de las diferentes teorías que hablan de desarrollo infantil, este aprendizaje se puede dar mediante la observación, el modelamiento, la imitación de la conducta de los demás, y el tipo de reforzamiento de este aprendizaje (Bandura 1986 en Henson y Eller, 2000), lo que permite entender más sobre las habilidades observadas en los niños dentro de la investigación y comprender más sobre cómo fueron adquiridas.

La relevancia de la teoría Constructivista en el campo del desarrollo humano fue tomar en cuenta el contexto social en que se desenvuelven los niños y que influye en su desarrollo, este contexto social se refiere a las oportunidades de educación, la educación y valores transmitidos por los padres, la influencia de los compañeros de juego y estudio, el ambiente físico que les rodea, el tipo de familia, etc. Al ser el currículum de High Scope un modelo constructivista, es necesario tomar en cuenta estos factores que influyen en el desarrollo de los niños.

Contar con un ambiente propicio que facilite las oportunidades de aprendizaje es una variable influyente en el estudio, todos los niños del estudio se encuentran actualmente en escuelas tradicionales y se desconocen las oportunidades que tengan para el desarrollo de las habilidades evaluadas.

La familia y las estrategias de apoyo que usan en la interacción es un factor clave en el desarrollo de sus hijos. Al ser las madres de estos niños, mujeres profesionistas con un trabajo de planta dentro del Instituto, se presume que no se ponen en práctica todas las estrategias de apoyo necesarias para alcanzar al máximo el desarrollo de estas habilidades por el poco tiempo que conviven con ellos y que no les permite involucrarse completamente con el modelo. Sin embargo, las madres de familia reportaron hacer uso de varias de ellas, mencionando les han funcionado en la interacción con sus hijos y que posiblemente sean las que les han permitido continuar desarrollando estas habilidades.

Las estrategias de apoyo para establecer una vinculación con los padres de familia y ellos lo practiquen con sus hijos, son fundamentales para que la aplicación del método se extienda a casa y el aprendizaje pueda ser más enriquecedor convirtiéndose en una filosofía de vida. Por esta razón, se presume que los efectos del CHS permanecen aún cuando el niño ya no se encuentra dentro de una institución que aplique dicho método, pues se espera que el modelo transmita esta filosofía a los padres y ellos lo sigan practicando en casa, fomentando también habilidades, actitudes y valores.

Por otra parte, aunque dentro de esta investigación, no se considera el grado de aplicabilidad del método por parte del profesor, es importante tomar en cuenta, la importancia de su papel y que puede ser un factor influyente en el éxito del programa. Cuando se cuenta con especialistas capacitados en el Currículum de High Scope, esto facilita que se habilite a los niños y desarrollen capacidades sociales, intelectuales y físicas.

Uno de los objetivos de la presente investigación fue identificar qué habilidades no eran promovidas o eran menos promovidas dentro del Centro con el propósito de buscar estrategias para fortalecer estas áreas. Por lo que se sugiere continuar fomentando el desarrollo de la habilidad de autorregulación en los niños y la solución de problemas sociales con mayor ímpetu. Aunque, cabe aclarar que estas habilidades, sobre todo la capacidad autorregulatoria se va desarrollando paulatinamente y a largo plazo, en donde la educación inicial y preescolar sólo puede aspirar a ser la parte inicial de todo un proceso de formación y que se vincula necesariamente con los siguientes niveles educativos.

A continuación se presentan algunas recomendaciones para futuras investigaciones que tengan relación con la presente investigación.

Se recomienda profundizar en el análisis por edades de los niños, se pueden encontrar relaciones importantes de acuerdo a la edad de los menores.

Fomentar la asistencia constante de los niños al Centro, es importante, pues de esto depende en gran medida el logro de un desarrollo integral, algunos de estos niños no fueron constantes en su estancia en el CAMP.

Realizar un estudio longitudinal de estos mismos niños para continuar observando su evolución en estas habilidades y en algunas otras no contempladas en esta investigación, con datos que en esta ocasión no se tomaron en cuenta como su promedio académico en sus nuevas escuelas.

Así mismo se sugiere que los cuestionarios de evaluación incluyan que los informantes apoyen su respuesta con una anécdota de los niños para dar más validez a la información.

En general, la realización de este estudio permitió comprobar que las habilidades estudiadas si están presentes en los niños, y aunque éstas no son producto único del currículum de High Scope y se han seguido promoviendo en la escuela actual, el modelo las facilita y las mantiene con el tiempo.

## Referencias bibliográficas

- Andrade, J. (1996). *Guía para la realización de proyectos de investigación*. Cap.II y III. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Barocio, R. (1996) *La formación docente para la innovación educativa. El caso del Currículum con Orientación Cognoscitiva*. México: Trillas
- Barocio, R. (2002) *Contribución al entendimiento y práctica de la educación infantil*. México: Trillas
- Barocio, R. (2005) *Noticia*. Documento recuperado de <http://www.highscopemexico.com/> el 24 de mayo de 2005.
- Barocio, R; García, B; Rojas, S; Alatorre, J. (1991) *Desarrollo Humano y Educación*. México: Trillas
- Berk, L. (1999) *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Prentice- Hall.
- Best, J.W. (1982) *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bolívar, B. (1999). La evaluación del currículum: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias. En Juan M. Escudero (ed). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (Cap. 15, pp. 365-388). Madrid: Síntesis, S. A.
- Chavez, R. (1996) *Desarrollo de la Sexualidad Infantil*. Tesis para obtener el grado de especialista en desarrollo infantil. México: UNAM.
- Clandinin, D. J. Y Connelly, F. M. (1992). *Handbook of research on curriculum*. New York: Mc Millan.
- Contreras. C. (2003, Octubre) *El conocimiento sobre el desarrollo del niño y su relación con las experiencias clave en el nivel de lactantes y maternas*. Documento presentado en la Octava reunión anual del Instituto High Scope de México. Estado de México, México.
- DeHart, G; Sroufe, L y Cooper, R. (2000) *Child development its nature and course*. México: Mc Graw Hill.
- De ketele, J. M. y Roegiers, X. (2000) *Metodología para la recogida de información*. España, Ed. La Muralla.
- Delval, J. (1994) *El desarrollo humano*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Dutilleul M.B. Gilbert, H. (1992) *Los niños de 2 a 4 años en la escuela infantil*. Madrid, España: Narcea S.A. de ediciones.
- Evans, J. e Ilfeld, E. (1992) *Un buen principio, la paternidad en la infancia temprana*. México: Trillas
- Gallego, J. (1998) *Educación infantil (2ª. ed.)*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

- García, C. F. (1999) *El cuestionario, recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario*. México: Spanta
- Gimeno S. (1998) Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Comps.) *Comprender y transformar la enseñanza*. (Cap. 8 pp. 224-264) Madrid: Morata.
- Henson y Eller (2000) *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: International Thomson Editores.
- Hernández, P. (1991) *Psicología de la Educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. México: Trillas.
- Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2001). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- High/Scope Educational Research Foundation (2003) *High/Scope Child Observation Record (COR) for ages 2 ½-6*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- High/Scope Educational Research Foundation (2003) *High/Scope Pre-school Program Quality Assessment (PQA)*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- High Scope Educational Research Foundation. *Niños en acción. Boletín del Instituto High Scope de México*. Septiembre 1997. Año 5, Vol. 1. México: Trillas.
- Hohmann (2003) *Bebés en acción. Programa de High Scope para lactantes y maternas*. México: Trillas.
- Hohmann y Weikart (2000) *Niños Pequeños en acción*. México: Trillas.
- Jaso, E. (1994) *Observación-evaluación en el Currículum con Orientación Cognoscitiva: Propuesta de capacitación*. Tesina para obtener el grado de Licenciado en Psicología. México: UNAM.
- Méndez, I; Namihira, D; Moreno, L; Sosa, C. (1994) *El protocolo de investigación. Lineamientos para su elaboración y análisis*. México: Trillas
- Morris, Ch. (1987) *Psicología, un nuevo enfoque*. México: Prentice Hall
- Pérez, G. (1992) ¿Qué son los contenidos de la enseñanza?. En Gimeno, J. y Pérez, A. (Coords.) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Perinat, A. (1998) *Psicología del desarrollo, un enfoque sistémico*. Barcelona: Edhasa
- Piaget, J. (1964) *Seis estudios de Psicología*. México: Seix Barral
- Piaget, J. (1969) *Psicología del niño*. Madrid: Morata
- Piaget, J. (1977) *El nacimiento de la inteligencia del niño*. México: Grijalbo
- Pozo, J. (1999) *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata



- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. México: Paidós.
- Rojas-Drummond, S. (1995) *Autorregulación mediante el currículum de High Scope*. Niños en acción. Boletín del Instituto High Scope de México
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Cap. 2: El diseño cualitativo. España: Universidad de Deusto.
- Sainz, M. y Argos, J. (1998) *Educación infantil: Contenidos, procesos y experiencias*. Madrid: Narcea
- Schweinhart, L; Helen, V; Weikart, D. (1993) *Significant Benefits: The High Scope Perry Preeschool Study Through Age 27*. High Scope Press, Ypsilanti.
- Schweinhart, L; Weikart, D; Larner, M. (1986) *Consequences of Three Preeschool Curriculum Models Through Age 15, an Early Childhood Research Quarterly*. High Scope Press, Ypsilanti.
- Tecnológico de Monterrey (Febrero 2005). *Misión 2015*. Documento recuperado en <http://www.itesm.mx/2015/mision.html> el 24 de mayo de 2005.
- Valenzuela, J. R. (2003). *Estrategias del Pensamiento Crítico para la Investigación Educativa*. Manuscrito no publicado, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México.
- Vela, A. (2001) *Impacto psicosocial de la creación del Centro de Apoyo para el desarrollo de la Mujer Profesional en el ITESM, Campus Estado de México*. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Weikart, D; Epstein, A; Schweinhart, L. y Bond, T. (1978) *The Ypsilanti Preeschool Curriculum Demonstration Project: Preschool Years and Longitudinal Results*. High Scope Press, Ypsilanti
- Wertsch, J. (1995) *Vygotsky y la formación social de la mente*. México: Paidós.
- Zúñiga, L.I. *Principios y Técnicas para la Elaboración del Material Didáctico para el niño de 0-6 años. Tema II: Los materiales didácticos en el contexto del desarrollo infantil*. EUNED. 1991, 2001 p.p.76-132

## **Anexos**

### **Anexo 1**

#### **Cuestionario para Madres de familia**

Buenos días/tardes:

Me encuentro realizando una investigación para elaborar una tesis para obtener el grado de Maestría. Como parte de este estudio se diseñó el presente cuestionario el cual tiene como objetivo recabar información significativa, objetiva y detallada sobre la presencia o ausencia de ciertas habilidades de desarrollo en los niños egresados del CAMP (Centro de Apoyo para el desarrollo de la Mujer Profesionista) del Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México. En este centro los niños participaron en un modelo educativo innovador de aprendizaje activo conocido como Currículum de High Scope.

Por tal motivo, quiero solicitar su ayuda para responder este cuestionario. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas. Favor de contestarlo de la manera más honesta y objetiva posible, pues de esta información dependerá la confiabilidad de la investigación. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

Si en alguna de las preguntas presentadas a continuación, su respuesta es que la conducta o habilidad NO se presenta, favor de explicar si esta respuesta es debido a que no se ha presentado ninguna oportunidad para observarlo o si es debido a que la conducta o habilidad no se ha presentado a pesar de haber tenido la oportunidad de hacerlo.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Ficha de identificación:

Nombre del niño:

Fecha de nacimiento del niño:

Edad cronológica del niño (en años y meses):

Nombre de la persona que responde este cuestionario:

Edad:

Profesión:

Numero de hijos:

¿La maestra de su hijo le ha solicitado tener alguna cita con usted?

¿Cuántas?

¿Cuál fue el motivo?

---

---

---

**Preguntas:**

1. Describa qué hace el niño cuando tiene un problema con otro niño o niña. Expresa su enojo, los evita, avienta, golpea. Explique por favor.

---

---

---

2. ¿El niño es capaz de expresar sus emociones o sentimientos? ¿Cómo lo hace?

---

---

---

3. ¿El niño es capaz de expresar lo que le gusta y le disgusta? ¿De qué manera lo hace?

---

---

---

4. ¿Ante situaciones de peligro, el niño es capaz de anticipar posibles riesgos y, controlar su comportamiento o sus acciones?

---

---

---

5. Cuando el niño se enfrenta a un problema (en el juego, en sus hábitos personales, etc.) ¿lo hace de manera persistente hasta lograr su objetivo? ¿abandona la actividad? ¿pide ayuda?. Describa cómo lo hace.

---

---

---

6. Ante estímulos distractores, ¿El niño logra concentrarse en una actividad?, ¿Cómo lo consigue?

---

---

---

7. ¿El niño acepta una rutina establecida previamente aunque haya actividades que no sean de su completo agrado?

---

---

---

8. ¿El niño mantiene un ritmo razonable de esfuerzo?

---

---

---

9. ¿El niño es capaz de verbalizar sentimientos y emociones sin mostrar enojo o agresión física o uso de palabras altisonantes? Describa como lo hace.

---

---

---

10. ¿El niño muestra interés al cuidado de la naturaleza, a los seres vivos? Describa cómo lo hace.

---

---

---

11. ¿El niño muestra una actitud de respeto, empatía o ayuda ante sus iguales (primos, vecinos) o adultos? Describa cómo es su actitud.

---

---

---

12. ¿El niño muestra empatía o solidaridad a uno o a otros niños? ¿Cómo lo demuestra?

---

---

---

13. En relación a las reglas establecidas en el juego o en actividades del hogar, el niño:  
Las acepta ( ), las cumple ( ), las comprende ( ), se asegura de que el resto de los niños las comprenda ( ), las establece ( ).

---

---

---

14. ¿El niño inicia y mantiene una conversación con otras personas? ¿Cómo lo hace?

---

---

---

15. ¿El niño es capaz de escuchar y seguir una conversación iniciada por otros? Describa cómo lo hace.

---

---

---

16. ¿El niño espera su turno en situaciones donde sea necesario? En una conversación, en el juego, para iniciar una actividad, etc. Describa cuál es la actitud del niño ante esta situación.

---

---

---

17. Si el niño convive con compañeros que dicen palabras altisonantes, toman lo de otros sin permiso, dicen mentiras, etc ¿El imita estas conductas?, ¿El niño identifica las conductas adecuadas de las inadecuadas?. Describa cuáles y qué hace.

---

---

---

18. ¿El niño ofrece ayuda a un compañero, hermano, primo en una actividad, o en algún otro momento para la solución de un problema? Describa de que manera lo hace.

---

---

---

19. Ante un problema con un niño, el niño:

Busca negociar la solución del problema ( ), ofrece una solución de manera independiente ( ), no busca una solución ( ).

Describe como el niño actúa.

---

---

---

20. ¿El niño cumple con las actividades asignadas a él como parte de la familia? Describa.

---

---

---

21. Durante el juego ¿El niño recuerda a cada compañero su tarea para completar una actividad o alcanzar una meta común ó asigna a cada uno una tarea para completar la actividad en la actividad?, Describa cómo lo hace.

---

---

---

22. ¿El niño crea actividades innovadoras como una obra de teatro, un juego diferente, una actividad creativa? Describa cómo lo hace.

---

---

---

23. ¿El niño es capaz de cooperar con el resto de sus compañeros, amigos para completar una tarea, resolver un problema, o para alcanzar una meta? Describa cómo lo hace.

---

---

---

24. ¿El niño es capaz de describir actividades u objetos por si mismo? ¿Cómo lo hace?

---

---

---

25. ¿El niño platica sobre eventos significativos para él sin que nadie le pregunte? Describa cómo lo hace.

---

---

---

26. ¿El niño pregunta o se interesa sobre el significado de las palabras? Describa como lo manifiesta.

---

---

---

27. ¿Cómo es la reacción o que hace el niño cuando un adulto le recuerda alguna regla, acuerdo o hábito?

---

---

---

28. ¿El niño imita a alguna persona o personaje por su propia ocurrencia? Describa cómo lo hace?

---

---

---

29. ¿El niño conoce el uso de los materiales y es capaz de utilizarlos de manera diferente para alcanzar nuevas metas?. Describa cómo lo hace.

---

---

---

30. Las actividades o juegos que el niño realiza ¿Las complementa o enriquece con base en sus propios intereses? Describa cómo el niño complementa sus actividades o trabajos.

---

---

---

31. ¿El niño se involucra en su propio juego sin la necesidad de involucrar a otros? Describa la manera en que el niño lo hace.

---

---

---

32. ¿El niño es capaz de utilizar de manera independiente una herramienta (tijeras, engrapadora, etc.) para completar una meta, un objetivo?

---

---

---

33. ¿El niño solicita el apoyo de un adulto para realizar sus tareas o actividades? Describa de que manera lo solicita.

---

---

---



34. Cuando el niño juega con otros niños ¿cómo involucra al adulto?

---

---

---

35. ¿El niño pide ayuda a un adulto para responder a un conflicto social? Describa cómo lo hace.

---

---

---

36. ¿El niño necesita el apoyo del adulto para que haga y se mantenga en sus propias elecciones? Describa cómo lo hace.

---

---

---

37. ¿El niño por interés propio lee un cuento o un libro a un amigo o a si mismo? Describa cómo lo hace.

---

---

---

38. De las siguientes actividades marque las que el niño puede realizar por si solo, sin la supervisión de un adulto.

Andar en bicicleta ( ), escalar obstáculo ( ), ponerse los zapatos ( ),  
abrocharse las agujetas ( ), lavarse las manos ( ), bañarse ( ), lavarse los dientes ( ), ir al  
baño ( ), peinarse ( ), comer ( ), vestirse ( ), servirse (alimento o bebida) ( ), ordena su  
ropa ( ), hace su cama ( ), lleva la ropa al cesto de ropa sucia ( ), lleva su plato a la cocina  
( ).

39. ¿El ambiente con el que cuenta su hijo en casa permite que haga las cosas por si solo?  
Describa su ambiente dentro de casa.

---

---

---

40. ¿Qué estrategias de las que le ofreció el CAMP, continúa utilizando actualmente en la interacción con su (s) hijo (s)?

---

---

---

Por su cooperación

¡Muchas gracias!

## Anexo 2

### **Cuestionario para Coordinadora académica**

Buenos días/tardes:

Me encuentro realizando una investigación para elaborar una tesis para obtener el grado de Maestría. Como parte de este estudio se diseñó el presente cuestionario el cual tiene como objetivo recabar información significativa, objetiva y detallada sobre la presencia o ausencia de ciertas habilidades de desarrollo en los niños egresados del CAMP (Centro de Apoyo para el desarrollo de la Mujer Profesionista) del Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México. En este centro los niños participaron en un modelo educativo innovador de aprendizaje activo conocido como Currículum de High Scope.

Por tal motivo, quiero solicitar su ayuda para responder este cuestionario. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas. Favor de contestarlo de la manera más honesta y objetiva posible, pues de esta información dependerá la confiabilidad de la investigación. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

Si en alguna de las preguntas presentadas a continuación, su respuesta es que la conducta o habilidad NO se presentó, favor de explicar si esta respuesta es debido a que no se presentó ninguna oportunidad para observarlo o si es debido a que la conducta o habilidad no se dió a pesar de haber tenido la oportunidad de hacerlo.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Ficha de identificación:

Nombre del niño:

#### **Preguntas:**

1. Describa qué hacía el niño cuando tenía un problema con otro niño o niña. Expresaba enojo, los evitaba, aventaba, golpeaba. Explique por favor

---

---

---

2. ¿El niño era capaz de expresar sus emociones o sentimientos? ¿Cómo lo hacía?

---

---

---

3. ¿El niño era capaz de expresar lo que le gustaba y le disgustaba? ¿De qué manera lo hacía?

---

---

---

4. ¿Ante situaciones de peligro, el niño era capaz de anticipar posibles riesgos y, controlar su comportamiento o sus acciones?

---

---

---

5. Cuando el niño se enfrentaba a un problema (en el juego, en sus hábitos personales, etc.) ¿lo hacía de manera persistente hasta lograr su objetivo? ¿abandonaba la actividad? ¿pedía ayuda?. Describa cómo lo hacía.

---

---

---

6. Ante estímulos distractores, ¿El niño lograba concentrarse en una actividad?, ¿Cómo lo conseguía?

---

---

---

7. ¿El niño aceptaba una rutina establecida previamente aunque hubiera actividades que no fueran de su completo agrado?

---

---

---

8. ¿El niño mantenía un ritmo razonable de esfuerzo?

---

---

---

9. ¿El niño era capaz de verbalizar sentimientos y emociones sin mostrar enojo o agresión física o uso de palabras altisonantes? Describa como lo hacía.

---

---

---

10. ¿El niño mostraba interés al cuidado de la naturaleza, a los seres vivos? Describa cómo lo hacía.

---

---

---

11. ¿El niño mostraba una actitud de respeto, empatía o ayuda ante sus iguales (primos, vecinos) o adultos? Describa cómo era su actitud.

---

---

---

12. ¿El niño mostraba empatía o solidaridad a uno o a otros niños? ¿Cómo lo demostraba?

---

---

---

13. En relación a las reglas establecidas en el juego o en actividades del hogar, el niño:  
Las aceptaba ( ), las cumplía ( ), las comprendía ( ), se aseguraba de que el resto de los niños las comprendieran ( ), las establecía ( ).

---

---

---

14. ¿El niño iniciaba y mantenía una conversación con otras personas? ¿Cómo lo hacía?

---

---

---

15. ¿El niño era capaz de escuchar y seguir una conversación iniciada por otros? Describa cómo lo hacía.

---

---

---

16. ¿El niño esperaba su turno en situaciones donde era necesario? En una conversación, en el juego, para iniciar una actividad, etc. Describa cuál era la actitud del niño ante esta situación.

---

---

---

17. Si el niño convivía con compañeros que decían palabras altisonantes, tomaban lo de otros sin permiso, decían mentiras, etc. ¿El imitaba estas conductas?, ¿El niño identificaba las conductas adecuadas de las inadecuadas?. Describa cuáles y qué hacía.

---

---

---

18. ¿El niño ofrecía ayuda a un compañero, hermano, primo en una actividad, o en algún otro momento para la solución de un problema? Describa de que manera lo hacía.

---

---

---

19. Ante un problema con un niño, el niño:

Buscaba negociar la solución del problema ( ), ofrecía una solución de manera independiente ( ), no buscaba una solución ( ).

Describe como el niño actuaba.

---

---

---

20. ¿El niño cumplía con las actividades asignadas a él como parte de la familia? Describe.

---

---

---

21. Durante el juego ¿El niño recordaba a cada compañero su tarea para completar una actividad o alcanzar una meta común ó asignaba a cada uno una tarea para completar la actividad en la actividad?, Describe cómo lo hacía.

---

---

---

22. ¿El niño creaba actividades innovadoras como una obra de teatro, un juego diferente, una actividad creativa? Describe cómo lo hacía.

---

---

---

23. ¿El niño era capaz de cooperar con el resto de sus compañeros, amigos para completar una tarea, resolver un problema, o para alcanzar una meta? Describe cómo lo hacía.

---

---

---

24. ¿El niño era capaz de describir actividades u objetos por si mismo? ¿Cómo lo hacía?

---

---

---

25. ¿El niño platicaba sobre eventos significativos para él sin que nadie le preguntara? Describa cómo lo hacía.

---

---

---

26. ¿El niño preguntaba o se interesaba sobre el significado de las palabras? Describa como lo manifestaba.

---

---

---

27. ¿Cómo era la reacción o qué hacía el niño cuando un adulto le recordaba alguna regla, acuerdo o hábito?

---

---

---

28. ¿El niño imitaba a alguna persona o personaje por su propia ocurrencia? Describa cómo lo hacía?

---

---

---

29. ¿El niño conocía el uso de los materiales y era capaz de utilizarlos de manera diferente para alcanzar nuevas metas?. Describa cómo lo hacía.

---

---

---



30. Las actividades o juegos que el niño realizaba ¿Las complementaba o enriquecía con base en sus propios intereses? Describa cómo el niño complementaba sus actividades o trabajos.

---

---

---

31. ¿El niño se involucraba en su propio juego sin la necesidad de involucrar a otros? Describa la manera en que el niño lo hacía.

---

---

---

32. ¿El niño era capaz de utilizar de manera independiente una herramienta (tijeras, engrapadora, etc.) para completar una meta, un objetivo?

---

---

---

33. ¿El niño solicitaba el apoyo de un adulto para realizar sus tareas o actividades? Describa de que manera lo solicitaba.

---

---

---

34. Cuando el niño jugaba con otros niños ¿Cómo involucraba al adulto?

---

---

---

35. ¿El niño pedía ayuda a un adulto para responder a un conflicto social? Describa cómo lo hacía.

---

---

---

36. ¿El niño necesitaba el apoyo del adulto para que tomara y se mantuviera en sus propias elecciones? Describa cómo lo hacía.

---

---

---

37. ¿El niño por interés propio leía un cuento o un libro a un amigo o a si mismo? Describa cómo lo hacía.

---

---

---

38. De las siguientes actividades marque las que el niño podía realizar por si solo, sin la supervisión de un adulto.

Andar en bicicleta ( ), escalar obstáculo ( ), ponerse los zapatos ( ),  
abrocharse las agüjetas ( ), lavarse las manos ( ), bañarse ( ), lavarse los dientes ( ), ir al  
baño ( ), peinarse ( ), comer ( ), vestirse ( ), servirse (alimento o bebida) ( ), ordena su  
ropa ( ), hace su cama ( ), lleva la ropa al cesto de ropa sucia ( ), lleva su plato a la cocina  
( ).

Por su cooperación

¡Muchas gracias!

## **Anexo 3**

### **Cuestionario para Maestros**

Buenos días/tardes:

Me encuentro realizando una investigación para elaborar una tesis para obtener el grado de Maestría. Como parte de este estudio se diseñó el presente cuestionario el cual tiene como objetivo recabar información significativa, objetiva y detallada sobre la presencia o ausencia de ciertas habilidades de desarrollo en los niños egresados del CAMP (Centro de Apoyo para el desarrollo de la Mujer Profesionista) del Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México. En este centro los niños participaron en un modelo educativo innovador de aprendizaje activo conocido como Currículum de High Scope.

Por tal motivo, quiero solicitar su ayuda para responder este cuestionario. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas. Favor de contestarlo de la manera más honesta y objetiva posible, pues de esta información dependerá la confiabilidad de la investigación. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

Si en alguna de las preguntas presentadas a continuación, su respuesta es que la conducta o habilidad NO se presenta, favor de explicar si esta respuesta es debido a que no se ha presentado ninguna oportunidad para observarlo o si es debido a que la conducta o habilidad no se ha presentado a pesar de haber tenido la oportunidad de hacerlo.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Ficha de identificación:

Nombre del niño:

Nombre de la persona que responde este cuestionario:

Profesión:

**Preguntas:**

1. Describa qué hace el niño cuando tiene un problema con otro niño o niña. Expresa su enojo, los evita, avienta, golpea. Explique por favor.

---

---

---

2. ¿El niño es capaz de expresar sus emociones o sentimientos? ¿Cómo lo hace?

---

---

---

3. ¿El niño es capaz de expresar lo que le gusta y le disgusta? ¿De qué manera lo hace?

---

---

---

4. ¿Ante situaciones de peligro, el niño es capaz de anticipar posibles riesgos y, controlar su comportamiento o sus acciones?

---

---

---

5. Cuando el niño se enfrenta a un problema (en el juego, en sus hábitos personales, etc.) ¿lo hace de manera persistente hasta lograr su objetivo? ¿abandona la actividad? ¿pide ayuda?. Describa cómo lo hace.

---

---

---

6. Ante estímulos distractores, ¿El niño logra concentrarse en una actividad?, ¿Cómo lo consigue?

---

---

---

7. ¿El niño acepta una rutina establecida previamente aunque haya actividades que no sean de su completo agrado?

---

---

---

8. ¿El niño mantiene un ritmo razonable de esfuerzo?

---

---

---

9. ¿El niño es capaz de verbalizar sentimientos y emociones sin mostrar enojo o agresión física o uso de palabras altisonantes? Describa como lo hace.

---

---

---

10. ¿El niño muestra interés al cuidado de la naturaleza, a los seres vivos? Describa cómo lo hace.

---

---

---

11. ¿El niño muestra una actitud de respeto, empatía o ayuda ante sus iguales (primos, vecinos) o adultos? Describa cómo es su actitud.

---

---

---

12. ¿El niño muestra empatía o solidaridad a uno o a otros niños? ¿Cómo lo demuestra?

---

---

---

13. En relación a las reglas establecidas en el juego o en actividades del hogar, el niño:

Las acepta ( ), las cumple ( ), las comprende ( ), se asegura de que el resto de los niños las comprenda ( ), las establece ( ).

---

---

---

14. ¿El niño inicia y mantiene una conversación con otras personas? ¿Cómo lo hace?

---

---

---

15. ¿El niño es capaz de escuchar y seguir una conversación iniciada por otros? Describa cómo lo hace.

---

---

---

16. ¿El niño espera su turno en situaciones donde sea necesario? En una conversación, en el juego, para iniciar una actividad, etc. Describa cuál es la actitud del niño ante esta situación.

---

---

---

17. Si el niño convive con compañeros que dicen palabras altisonantes, toman lo de otros sin permiso, dicen mentiras, etc ¿El imita estas conductas?, ¿El niño identifica las conductas adecuadas de las inadecuadas?. Describa cuáles y qué hace.

---

---

---

18. ¿El niño ofrece ayuda a un compañero, hermano, primo en una actividad, o en algún otro momento para la solución de un problema? Describa de que manera lo hace.

---

---

---

19. Ante un problema con un niño, el niño:

Busca negociar la solución del problema ( ), ofrece una solución de manera independiente ( ), no busca una solución ( ).

Describa como el niño actúa.

---

---

---

20. ¿El niño cumple con las actividades asignadas a él como parte de la familia? Describa.

---

---

---

21. Durante el juego ¿El niño recuerda a cada compañero su tarea para completar una actividad o alcanzar una meta común ó asigna a cada uno una tarea para completar la actividad en la actividad?, Describa cómo lo hace.

---

---

---

22. ¿El niño crea actividades innovadoras como una obra de teatro, un juego diferente, una actividad creativa? Describa cómo lo hace.

---

---

---

23. ¿El niño es capaz de cooperar con el resto de sus compañeros, amigos para completar una tarea, resolver un problema, o para alcanzar una meta? Describa cómo lo hace.

---

---

---

24. ¿El niño es capaz de describir actividades u objetos por si mismo? ¿Cómo lo hace?

---

---

---

25. ¿El niño platica sobre eventos significativos para él sin que nadie le pregunte? Describa cómo lo hace.

---

---

---

26. ¿El niño pregunta o se interesa sobre el significado de las palabras? Describa como lo manifiesta.

---

---

---

27. ¿Cómo es la reacción o que hace el niño cuando un adulto le recuerda alguna regla, acuerdo o hábito?

---

---

---

28. ¿El niño imita a alguna persona o personaje por su propia ocurrencia? Describa cómo lo hace?

---

---

---



29. ¿El niño conoce el uso de los materiales y es capaz de utilizarlos de manera diferente para alcanzar nuevas metas?. Describa cómo lo hace.

---

---

---

30. Las actividades o juegos que el niño realiza ¿Las complementa o enriquece con base en sus propios intereses? Describa cómo el niño complementa sus actividades o trabajos.

---

---

---

31. ¿El niño se involucra en su propio juego sin la necesidad de involucrar a otros? Describa la manera en que el niño lo hace.

---

---

---

32. ¿El niño es capaz de utilizar de manera independiente una herramienta (tijeras, engrapadora, etc.) para completar una meta, un objetivo?

---

---

---

33. ¿El niño solicita el apoyo de un adulto para realizar sus tareas o actividades? Describa de que manera lo solicita.

---

---

---

34. Cuando el niño juega con otros niños ¿cómo involucra al adulto?

---

---

---

35. ¿El niño pide ayuda a un adulto para responder a un conflicto social? Describa cómo lo hace.

---

---

---

36. ¿El niño necesita el apoyo del adulto para que haga y se mantenga en sus propias elecciones? Describa cómo lo hace.

---

---

---

37. ¿El niño por interés propio lee un cuento o un libro a un amigo o a si mismo? Describa cómo lo hace.

---

---

---

38. De las siguientes actividades marque las que el niño puede realizar por si solo, sin la supervisión de un adulto.

Andar en bicicleta ( ), escalar obstáculo ( ), ponerse los zapatos ( ),  
abrocharse las agujetas ( ), lavarse las manos ( ), bañarse ( ), lavarse los dientes ( ), ir  
al baño ( ), peinarse ( ), comer ( ), vestirse ( ), servirse (alimento o bebida) ( ), ordena  
su ropa ( ), hace su cama ( ), lleva la ropa al cesto de ropa sucia ( ), lleva su plato a la  
cocina ( ).