

# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: EFICACIA DE MODELOS  
Y PROGRAMAS EXPERIMENTADOS EN LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA

M.<sup>a</sup> TERESA AGUADO ODINA (\*)

## 1. JUSTIFICACIÓN

La Reforma de la Educación Infantil en España fue iniciada por el Ministerio de Educación y Ciencia durante el curso 1985/86. En ese momento se seleccionaron los proyectos que iban a formar parte del Plan Experimental para la Reforma de la Educación Infantil y a ser desarrollados a lo largo de los tres cursos siguientes en cada una de las Comunidades Autónomas que configuran el territorio MEC. Durante el curso 1989/90 comenzó la fase de difusión de los programas experimentales en áreas delimitadas del mapa escolar de cada provincia. Actualmente, en el curso 1992/93, está en marcha la fase de generalización de las nuevas propuestas.

En diferentes momentos, la Administración ha sometido a evaluación algunas dimensiones del proceso de implantación del Plan Experimental mediante el análisis de las valoraciones críticas realizadas por parte de los propios equipos docentes de los centros, de informes de los coordinadores provinciales y de cuestionarios a los padres. No obstante, hasta el momento no se había llevado a cabo ninguna evaluación externa ni de las condiciones de aplicación y las características de los proyectos desarrollados, ni de los resultados conseguidos durante la fase de experimentación.

El trabajo que aquí se presenta expone los resultados de un estudio evaluador de diferentes modelos y programas desarrollados en el Plan Experimental para la Reforma de la Educación Infantil, realizado gracias a una Ayuda a la Investigación concedida por el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE), en un intento de aportar datos sobre un tema que creemos de interés y actualidad. Junto a ésta, son varias las consideraciones que han justificado nuestro trabajo:

- Es escaso el número de investigaciones rigurosas que analizan y evalúan —más allá de lo meramente descriptivo— el período correspondiente a la educación infantil, no sólo en lo que se refiere a nuestro país, sino, en general, en el contexto europeo.

---

(\*) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- La política curricular de la Reforma educativa señala como una de las líneas directrices la de evaluar los diferentes elementos del sistema, elaborando criterios e instrumentos adecuados y comparando resultados en función de las diversas funciones desarrolladas (MEC, 1989).
- La reflexión personal y la actividad profesional más reciente nos han planteado una serie de interrogantes, tales como ¿en qué se diferencian los modelos actualmente desarrollados de educación infantil?, ¿en qué medida los proyectos experimentales responden al enfoque planteado desde el MEC?, ¿qué resultados diferenciales se obtienen con unos u otros modelos?

Tres aspectos del trabajo creemos que deben ser destacados: En primer lugar, el problema de investigación se plantea desde un *modelo diferencial* no centrado en los déficits, sino en las diferencias entre los individuos objeto de estudio. Tales diferencias, una vez establecidas su naturaleza y su importancia educativas, deben ser tenidas en cuenta en el diseño de intervenciones educativas que optimicen el proceso y el producto educativos. En segundo lugar, se ha realizado un esfuerzo por considerar variables —tanto *estructurales como «procesuales»*— significativas en función de investigaciones previas (interacción padres/hijo, participación de los padres en el centro, estilo educativo familiar, satisfacción, experiencia y formación del profesorado, características del centro) y variables no examinadas en investigaciones anteriores (procesos curriculares en función del Diseño Curricular Base, actitud de padres y profesores ante la Reforma, funcionamiento de los equipos docentes).

Finalmente, se han aunado las dos perspectivas desde las que se ha abordado la evaluación de los programas de educación infantil —*transmisión cultural y desarrollo cognitivo* (fundamentalmente constructivista)—, que, al mismo tiempo, coinciden con los dos enfoques que configuran preferentemente el modelo educativo propuesto para la reforma de la educación infantil (MEC, 1986, 1989).

## 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Dos han sido los propósitos básicos de nuestra investigación:

1. Delimitar la Educación Infantil actual en cuanto a su conceptualización, los modelos educativos desarrollados, los estudios comparativos y las evaluaciones de diferentes modelos y programas y el proceso de reforma de esta etapa educativa en nuestro país.

2. Analizar y valorar comparativamente los diferentes proyectos de Educación Infantil desarrollados en el marco del Plan Experimental para la Reforma de la Educación Infantil y los proyectos no pertenecientes a dicho Plan Experimental, con objeto de identificar las variables de entrada y proceso que diferencian entre programas acordes con la Reforma y programas no acordes con la Reforma y se relacionan con los resultados obtenidos por los alumnos; así como analizar los efectos diferenciales de los programas, según el modelo educativo al que responden y a su grado de adecuación al Diseño Curricular Base (DCB), cuando se adopta como criterio el grado de consecución de los objetivos generales establecidos en la Reforma de la Educación Infantil (MEC, 1986, 1990).

Estos objetivos se complementan con otros dos que, consecuencia directa de los anteriores, son propios de las evaluaciones formativas orientadas hacia la toma de decisiones:

1. Proporcionar datos acerca de la situación actual del proceso de Reforma de la Educación Infantil y sobre las características estructurales y «procesuales» que lo diferencian de otras propuestas más tradicionales.

2. Mejorar el modelo educativo y los proyectos desarrollados en el ámbito de la Reforma de la Educación Infantil atendiendo a aquellas variables estructurales y «procesuales» identificadas como más influyentes en los resultados obtenidos por los alumnos.

A continuación se exponen el plan experimental y los resultados más significativos de la investigación en lo que concierne al segundo de los objetivos básicos planteados.

### 3. PLAN EXPERIMENTAL

El plan experimental de investigación se ha orientado a dar respuesta al segundo de los objetivos básicos ya explicitados en el apartado anterior. Se presentan las hipótesis establecidas, el diseño utilizado, las variables que analizar, las características de la muestra, los instrumentos seleccionados o elaborados y los análisis estadísticos aplicados.

#### 3.1. *Hipótesis*

En correspondencia con los objetivos señalados al comienzo del trabajo y según los datos obtenidos acerca del estado actual del problema objeto de investigación (Alkin, 1990; Clark y Cheyne, 1979; De Miguel, 1988; De Vries y Kohlberg, 1987; Goodwin y Driscoll, 1984; Meyer, 1984) se han planteado las siguientes hipótesis:

1. Los programas de Educación Infantil correspondientes a los dos últimos cursos de Educación Infantil pertenecientes al Plan Experimental y los programas no pertenecientes al mismo se asocian a características diferenciales en las siguientes variables:

- Personales: escolaridad previa y programas de apoyo al alumno; formación, opiniones educativas, actitud ante la escuela y la Reforma de los padres; satisfacción profesional, formación, experiencia y opiniones educativas de los profesores.
- Contextuales: *ratio* profesor/alumno, servicios de apoyo, infraestructura, estilo directivo, participación en programas y experiencias de innovación.
- «Procesuales»: estilo educativo familiar y relaciones de los padres con el centro; modelo educativo, objetivos y grado de adecuación al DCB de los procesos desarrollados en clase.

2. Las variables que diferencian entre programas experimentales de la Reforma y programas no experimentales se relacionan con diferencias estadísticamente significativas en los resultados obtenidos por los alumnos al final de cada uno de los dos cursos de Educación Infantil estudiados en las siguientes variables:

- Cognoscitivas: capacidad intelectual general, desarrollo verbal, agudeza perceptiva, desarrollo conceptual, conocimiento físico, conocimiento lógico-matemático, capacidad para las matemáticas, las ciencias y la lectura, capacidad artística, conocimiento del entorno y creatividad.
- Afectivas: habilidades sociales, actitudes, hábitos de independencia, iniciativa, autoconfianza, persistencia, autocontrol y concentración.
- Psicomotricidad: motricidad fina y gruesa, coordinación motora.

3. Existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados obtenidos a lo largo de los dos últimos cursos correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil por los alumnos de programas experimentales (GR), al ser comparados con los de los no experimentales (GNR), en el grado de consecución de los objetivos generales contenidos en el Proyecto para la Reforma de la Educación Infantil. Las diferencias se manifiestan a favor de uno u otro grupo según la variable o el grupo de variables consideradas.

4. Existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados obtenidos a lo largo de los dos últimos cursos correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil por los alumnos de programas caracterizados por su mayor grado de adecuación al Diseño Curricular Base (DCB), cuando se comparan con los de alumnos de programas menos adecuados al mismo, si se adopta como criterio el grado de consecución de los objetivos generales ya mencionados. Las diferencias se manifiestan a favor de uno u otro grupo según la variable o el grupo de variables consideradas.

5. Existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados obtenidos a lo largo de los dos últimos cursos correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil entre los alumnos de programas que responden a diferentes modelos educativos en los objetivos generales ya mencionados. Las diferencias se manifiestan a favor de uno u otro grupo según la variable o el grupo de variables consideradas.

### 3.2. *Diseño*

Se ha acudido a un diseño cuasi-experimental, por ser el que más garantías de control ofrece en los contextos educativos reales y por considerar que es el que mayor susceptibilidad de aplicación tiene en el presente estudio. Como en todo diseño cuasi-experimental, se van a controlar las cuestiones de cuándo y a quién se aplican las medidas, aunque no la relativa a la programación de estímulos experimentales. Se trata de un diseño jerárquico de seis grupos intratratamientos, transversal —se toman medidas en momentos dados del proceso— y longitudinal —se van a realizar medidas en seis momentos diferentes a lo largo de los dos cursos correspondientes al segundo ciclo de escuela infantil y análisis de variables tanto estructurales como «procesuales»—.

Como todo estudio longitudinal, permitirá realizar estimaciones iniciales como línea-base que hagan posible valorar el cambio individual y la incidencia del tratamiento (De Miguel, 1988); observar la magnitud y persistencia de los cambios a lo largo del período de intervención (Rogosa, 1980); superar algunas limitaciones metodológicas al controlar los efectos de la maduración y tener en cuenta variables «procesuales» y contextuales relevantes (Alkin, 1990; Cronbach, 1980; Weir, 1975).

CUADRO 1

*Diseño longitudinal de la investigación*

Edad	Grupo Experimental	Grupo Control	M	T	Variables
E1	CR1, CR2, CR3, CR4 Programa Experimental	CNR1, CNR2 Programa no Exper.	M1	T1	V1, V2, ... Vn
E2	CR1, CR2, CR3, CR4 Programa Experimental	CNR1, CNR2 Programa no Exper.	M1	T2	V1, V2, ... Vn
E3	CR1, CR2, CR3, CR4 Programa Experimental	CNR1, CNR2 Programa no Exper.	M1	T3	V1, V2, ... Vn
E4	CR1, CR2, CR3, CR4 Programa Experimental	CNR1, CNR2 Programa no Exper.	M1	T4	V1, V2, ... Vn
E5	CR1, CR2, CR3, CR4 Programa Experimental	CNR1, CNR2 Programa no Exper.	M1	T5	V1, V2, ... Vn
E6	CR1, CR2, CR3, CR4	CNR1, CNR2	M1	T6	V1, V2, ... Vn

M: Muestra. T: Tiempo. CR: Centro Reforma. CNR: Centro no Reforma.

CUADRO 2

*Diseño transversal de la investigación*

Grupos	Grupo Reforma (Grupo Experimental)		Grupo no Reforma (Grupo Control)	
	NSE alto	NSE bajo	NSE alto	NSE bajo
Localización	CR1	CR2, CR3, CR4	CNR1	CNR2
Centros				
Variables	V1, V2, V3, ... Vn (las mismas para todos los grupos)			

NSE: Nivel socioeconómico. CR: Centro Reforma. CNR: Centro no Reforma.

### 3.3. Variables

La selección de las variables que analizar se ha realizado teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. Ser significativas para los objetivos que planteamos, según la evidencia aportada por las investigaciones previas revisadas.

2. Considerar variables independientes tanto estructurales —de entrada— como «procesuales» —procesos reales observados en la aplicación práctica de los proyectos (Weir, 1975; Cronbach, 1980; Alkin, 1990)—.

3. Tener en cuenta el enfoque predominantemente cognitivo del modelo de educación infantil propuesto en los documentos del Proyecto de Reforma: *Anteproyecto de Marco Curricular* (MEC, 1986), *Proyecto de Reforma de la Enseñanza* (MEC, 1987),

*Diseño Curricular Base* (MEC, 1989); sin obviar variables propias del enfoque de la transmisión cultural.

4. Adoptar como variables dependientes o criterio medidas de los objetivos generales establecidos por el Proyecto de Reforma para la Educación Infantil tal y como se exponen en los documentos mencionados.

El cuadro 3 presenta el conjunto de variables analizadas.

### 3.4. Instrumentación

La selección y la elaboración de los instrumentos utilizados se han realizado teniendo en cuenta los siguientes criterios: ser adecuados a las hipótesis planteadas en la investigación, ofrecer garantías suficientes de validez y fiabilidad y/o de utilización eficaz en investigaciones previas, permitir el contraste de datos mediante la utilización de diversas fuentes —triangulación—, como en el caso de variables medidas mediante la aplicación de pruebas estandarizadas, la observación en clase y la observación en el hogar, así como ajustarse a los recursos humanos y materiales disponibles.

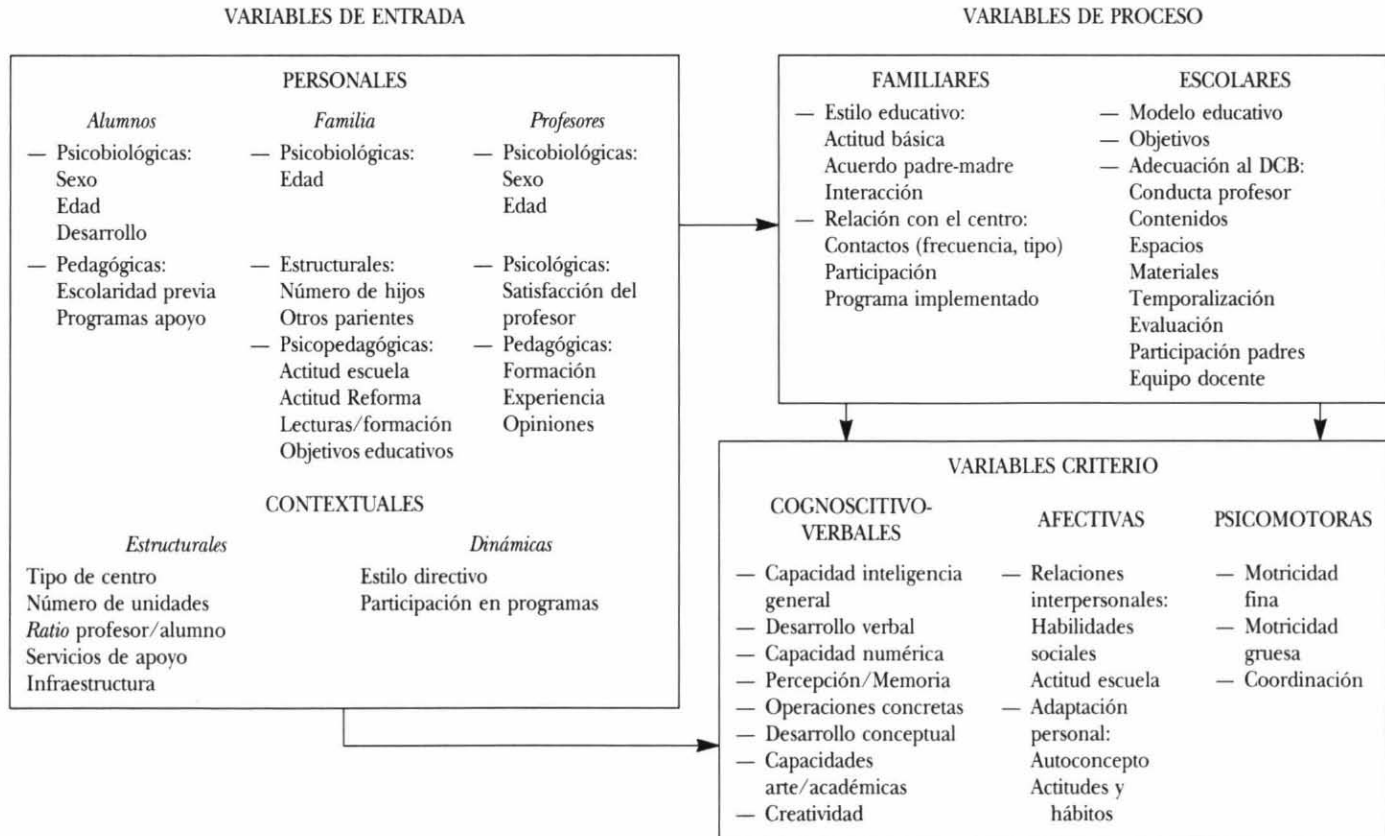
Junto a instrumentos orientados a proporcionar medidas de ejecución en tareas estructuradas (MSCA, WPPSI, Boehm) se han seleccionado o elaborado pruebas basadas en la medición observacional, es decir, «en el registro sistemático de conductas o contextos de forma que se obtengan descripciones y medidas cuantitativas de individuos, grupos o ambientes» (Goodwin y Driscoll, 1984, p. 110). Es el caso de las *Escalas de observación para Preescolar*, destinadas a evaluar la conducta del alumno en clase en áreas referidas a la capacidad intelectual, la capacidad académica, la creatividad, las habilidades sociales, las capacidades artísticas y la psicomotricidad; como es el caso también de la *Escala para la observación en el hogar*, traducida y adaptada de la *Home Evaluation Criterio Scale* (University of Illinois, 1978).

Especial atención merecen los instrumentos elaborados *ad hoc*, como es el caso de la *Prueba para la evaluación del desarrollo cognitivo*, elaborada a partir de técnicas utilizadas en investigaciones anteriores (Duckworth, 1978; Kamii, 1971), que evalúa el nivel de desarrollo cognitivo, en función de los estadios establecidos por Piaget, mediante actividades de conocimiento físico (diversidad y complejidad de pensamiento) y lógico-matemático (clasificación, seriación, concepto de número).

Finalmente, la *Escala para la observación de procesos organizativo-didácticos* permite identificar el grado de adecuación del programa a los principios organizativo-didácticos establecidos en el Diseño Curricular Base, mediante el registro sistemático de procesos desarrollados en la clase durante amplios períodos de tiempo a lo largo del curso. La escala consta de 102 ítems seleccionados y organizados en función de las orientaciones contenidas en el Diseño Curricular Base (MEC, 1989) y de aportaciones procedentes de trabajos inscritos en enfoques teóricos próximos a dichos planteamientos (Saunders y Bingham-Newman, 1987). Así, se analizan conductas y procesos acordes con los principios y estrategias didácticos establecidos en el DCB (globalización, fomento de la autonomía y la actividad, significación del aprendizaje, participación del alumno, adaptación a los intereses y ritmos del grupo, horarios flexibles, materiales y espacios

CUADRO 3

Modelo de investigación



variados y organizados, trabajo en equipo de los profesores, evaluación continua y participación de los padres), agrupados en ocho dimensiones (conducta del profesor, contenidos, espacios, materiales, horario, evaluación, equipo docente, participación de los padres).

El cuadro 4 presenta las actividades y la instrumentación utilizadas en la recogida de datos.

CUADRO 4

*Proceso de recogida de datos: Actividades y temporalización*

Tiempo	Actividades
	Preparación de la instrumentación Selección y entrenamiento de colaboradores Visitas a los centros
T1 (9-10/88)	Primera aplicación de la batería de pruebas individuales (1)  Entrevista con las profesoras Cuestionario/entrevista con los padres Aplicación de instrumentos de observación para padres y profesores: — Escala de evaluación en el hogar (padres) — Listas de observación para Preescolar (profesores) Observación directa de la clase (2) Inicio del programa «Un cuento cada semana»
T2 (2/89)	Segunda aplicación de la batería de pruebas individuales (1)  Consulta de documentación (Plan de centro, programaciones, expedientes) Observación directa de la clase (2) Participación en actividades del centro Contactos con miembros de equipos de apoyo y orientación
T3 (5-6/89)	Tercera aplicación de la batería de pruebas individuales (1)  Observación directa de la clase (2) Consulta de documentación (Memoria final) Recogida de las fichas de «Un cuento cada semana» Reunión con los colaboradores
T4 (9-10/89)	Cuarta aplicación de la batería de pruebas individuales (1)  Observación directa de la clase (2) Reunión con los padres Inicio del programa «Un cuento cada semana» Participación en actividades del centro
T5 (2/90)	Quinta aplicación de la batería de pruebas individuales (1)  Observación directa de la clase (2)



#### CUADRO 4

*Proceso de recogida de datos: Actividades y temporalización (Cont.)*

Tiempo	Actividades
T6 (5-6/90)	Sexta aplicación de la batería de pruebas individuales (1)  Observación directa de la clase (2) Cuestionario/entrevista con los padres Aplicación de instrumentos de observación para padres y profesores: — Escala de evaluación en el hogar (padres) — Listas de observación para Preescolar (profesores) Reunión final con los padres: Valoración Consulta de documentación (Memoria final, proyectos)

(1) Esta batería incluye las siguientes pruebas:

- MSCA (4.1.1)
- Test Boehm (4.1.2)
- Test Bender (4.1.3)
- Evaluación del desarrollo cognitivo (perspectiva piagetiana) (4.2.1)
- WPPSI (escalas de información y comprensión) (4.1.4)
- Evaluación del autoconcepto (4.1.5)
- Actitud hacia la escuela (4.2.6)

(2) Los instrumentos utilizados son:

- «Identificación del modelo educativo» (4.2.2)
- «Adecuación al Diseño Curricular Base» (4.2.3)

### 3.5. Muestra

La muestra final está constituida por 184 alumnos de colegios públicos situados en Zaragoza capital que cursaron los dos últimos años de Educación Infantil durante el bienio 1988/90, habiendo permanecido durante los dos cursos en el mismo grupo o clase. De ellos, 130 pertenecen a cuatro centros integrados en el Plan Experimental para la Reforma de la Educación Infantil, y 54, a dos centros no experimentales.

A continuación presentamos algunas características de la muestra. La distribución en función del sexo es de 96 niños (52,2 por 100) y 88 niñas (47,8 por 100). Por grupos de edad (establecida al inicio del primer curso), el porcentaje más alto se encuentra en el intervalo que abarca de los cuatro a los cuatro años y tres meses (37,5 por 100). Por lo que se refiere a las características familiares, la edad de los padres está entre 31 y 40 años en el 51 por 100 de los padres y en el 47,5 por 100 de las madres. Los estudios de los padres son mayoritariamente primarios (67,4 por 100 de los padres y 70,5 por 100 de las madres). No se constatan diferencias significativas entre los dos grupos comparados (GR/GNR) en las variables siguientes: sexo, edad, desarrollo psicobiológico previo, edad de los padres, tamaño familiar, estudios y profesión del padre y de la madre.

Para la comprobación de la hipótesis cuarta se han establecido dos grupos de programas en función de su grado de adecuación al DCB, medido mediante la aplicación de la *Escala para la observación de procesos organizativo-didácticos*. Un grupo

(G+) ha quedado constituido por los programas —grupos o clases— cuya puntuación en la escala era superior al 50 por 100 del total máximo posible. El segundo grupo (G-) lo constituyen los programas con puntuaciones inferiores a este 50 por 100. Así, la muestra final se distribuye como sigue: 66 alumnos (35,9 por 100) pertenecientes a cuatro centros —dos integrados en el Plan Experimental para la Reforma de la Educación Infantil y dos ajenos al mismo— en el G+ y 118 (64,1 por 100) pertenecientes a dos centros del Plan Experimental en el G-.

### 3.6. *Análisis estadísticos*

Los análisis estadísticos se han efectuado mediante la aplicación del paquete estadístico SPSS/PC+. Una vez obtenidos los descriptivos correspondientes a cada una de las variables analizadas, las diferentes hipótesis planteadas se han sometido a comprobación mediante la aplicación de medidas de asociación (tablas cruzadas, prueba chi-cuadrado, análisis de varianza) correlacionales e inferenciales. Con objeto de realizar un análisis temporal y establecer el momento en el que aparecen las posibles diferencias entre los grupos sometidos a comparación, se han realizado diversos análisis de covarianza para medidas repetidas, tomando como covariables la medida inicial (pretest) y algunas de las seis sucesivas mediciones efectuadas a lo largo de los dos cursos. Finalmente se han realizado dos análisis discriminantes con objeto de establecer variables de entrada y de proceso, en un caso, y variables criterio, en otro, que discriminan entre los grupos que siguen la Reforma y los que no la siguen estudiados.

## 4. RESULTADOS

A partir de los análisis efectuados en la comprobación de cada una de las hipótesis planteadas, se establecen los siguientes resultados:

A) Por lo que se refiere a la primera hipótesis planteada en relación con las *diferencias entre los programas del «grupo Reforma» y del «grupo no Reforma» (GR/GNR)*, los resultados obtenidos al comparar los programas pertenecientes al Plan Experimental para la Reforma de la Educación Infantil y los programas no pertenecientes al mismo se resumen en los cuadros 5 y 6, en los que se señalan aquellas variables personales, contextuales y «procesuales» en las que se han constatado diferencias estadísticamente significativas entre los GR y GNR comparados.

Atendiendo a las *variables «procesuales»*, se distingue las referidas al ámbito familiar y las relativas al escolar. Así, en el ámbito familiar, los efectos diferenciales de los programas de Reforma se manifiestan preferentemente en las relaciones que los padres mantienen con el centro y los profesores, puesto que, al final del segundo curso, los contactos son más frecuentes que en el «grupo no Reforma» y los temas abordados se refieren no sólo al comportamiento y a los progresos académicos del alumno, sino también a informaciones y recomendaciones sobre el programa educativo global desarrollado.

En cuanto a los procesos desarrollados en la clase, los programas del «grupo Reforma» responden a modelos educativos diversos, entre los que se encuentran

CUADRO 5

Características de los GR/GNR en las variables personales analizadas

Variables	Grupo Reforma	Grupo no Reforma
<i>Alumnos:</i>		
Escolaridad previa	Mayor tasa de escolaridad Escuela infantil	No escolarizados
Programas de apoyo		Casi inexistentes
<i>Padres (1):</i>		
Actitud escuela 1		Favorable
Actitud escuela 2	Positiva	Positiva/indiferente
Actitud Reforma 1		Indiferente
Actitud Reforma 2		Indiferente
Formación educativa 1		Escasa
Formación educativa 2	Lecturas	Escasa
Objetivos educativos 1		Sin especificar
Objetivos educativos 2	Afectivos/preacadémicos	Preacadémicos
<i>Profesores:</i>		
Edad		Entre 30 y 40 años
Satisfacción profesional	Alta	Media/baja
Titulación profesional	Maestra/Dipl. EGB	Maestra Enseñanza Primaria
Especialidad Preescolar	Dipl. EGB/oposición/PRONEP	Oposición/PRONEP
Formación permanente	Continúa/Preescolar	Esporádica/temas varios
Experiencia Preescolar		Entre 5 y 10 años
Experiencia Reforma	Más de dos años	Ninguna
Objetivos Preescolar	Desarrollo/afectividad preparación escuela	Preparación escuela
Actitud Reforma	Positiva/negativa	Negativa/indiferente

representados los tres modelos básicos («maduracionista», preacadémico y de desarrollo cognitivo). Los objetivos sobre los que se focalizan los programas abarcan las tres áreas establecidas (cognoscitivo-verbal, afectiva y psicomotriz) de forma equilibrada. En todos los casos, los procesos observados en clase (medidos mediante la escala elaborada *ad hoc*) presentan un mayor grado de adecuación a los principios organizativo-didácticos establecidos en el Diseño Curricular Base que los «programas no Reforma».

Las variables que mejor discriminan entre los programas correspondientes a los «grupos Reforma y no Reforma» son la conducta del profesor (medida mediante la escala para la identificación del grado de adecuación al DCB), la infraestructura del centro, la variedad y la organización del espacio y los materiales, la *ratio* profesor/alumno y los temas abordados en los contactos de los padres con los profesores.

B) Atendiendo a la posible *relación entre las variables que diferencian los «programas Reforma» de los «no Reforma» y los resultados de los alumnos* (hipótesis segunda), los datos obtenidos permiten establecer, entre otras, las siguientes asociaciones:

CUADRO 6

*Características del GR/GNR en variables «procesuales» familiares y escolares*

VARIABLES	GRUPO REFORMA	GRUPO NO REFORMA
<i>Interacción padres-hijo:</i>		
Actitud educativa básica 1	Permisivos	Autoritarios
Actitud educativa básica 2		Liberal
Acuerdo padre-madre 1		Casi siempre
Acuerdo padre-madre 2		Casi siempre
Tipo de refuerzos 1		Según las ocasiones
Tipo de refuerzos 2		Incremento en el uso de premios
Actividades 1		Juegos/paseos
Actividades 2		Juegos/paseos/lecturas/hablar/actividad escolar
Tiempo 1		Una hora
Tiempo 2		Dos horas
<i>Relación con el centro:</i>		
Frecuencia 1	Esporádica	Casi inexistente
Frecuencia 2	Frecuente	Esporádica
Temas 1	Programa educativo/ comportamiento	Progresos/comportamiento
Temas 2	Programa educativo	Progresos académicos
<i>Participación en el centro:</i>		
Grado 1		Esporádica
Grado 2		Más frecuente
Actividades 1		Reuniones/entrevistas
Actividades 2		Reuniones/salidas/talleres
Programa «Un cuento...» (opinión)		Muy favorable
Modelo educativo	Preacadémico/ Maduracionista/ Desarrollo cognitivo	Preacadémico
<i>Objetivos:</i>		
Nivel de concreción		Alta (operativos)
Amplitud	Equilibrados	Preacadémicos
Adecuación al DCB	Más del 50 por 100	Menos del 50 por 100

- Por lo que respecta a las *variables personales* analizadas, la escolaridad previa del alumno a los tres años se relaciona con mejores resultados al final del segundo curso en capacidades generales básicas (como la agudeza perceptiva), en el desarrollo conceptual, la diversidad de pensamiento y la conducta independiente. De especial interés resulta constatar que son los alumnos que han asistido a escuelas infantiles —mayoritariamente en el mismo centro— los que obtienen mejores resultados en variables directamente relacionadas con las metas del programa, esto es, la capacidad para las ciencias y las matemáticas, la capacidad artística, la creatividad, las habilidades sociales en la escuela y la motricidad. Ninguna de las variables personales analizadas presenta relaciones significativas con los resultados obtenidos por los alumnos en variables del ámbito afectivo.
- De las *variables contextuales* estudiadas, tres establecen diferencias significativas entre los «programas Reforma y no Reforma»: *ratio* profesor/alumno, equipos de apoyo e infraestructura del centro. Cuando se considera la *ratio*, es el grupo que presenta una proporción de 20 a 30 alumnos por profesor el que obtiene mejores resultados en habilidades sociales, en la capacidad para las matemáticas, las capacidades artísticas y el desarrollo motriz. Los grupos con una *ratio* más alta obtienen mejores puntuaciones en hábitos de persistencia y autocontrol.
- Atendiendo a las *variables «procesuales» familiares* que diferencian los «grupos Reforma y no Reforma», se constata cómo es el grupo cuyos padres mantienen más frecuentes contactos con los profesores (en los que abordan informaciones y recomendaciones referidas al programa educativo global) el que presenta superiores resultados en variables cognoscitivas (capacidad para las matemáticas, la lectura y la plástica, cuando se atiende a la frecuencia de los contactos al comienzo de la etapa) y afectivas (habilidades sociales, hábitos de independencia, iniciativa, autoconfianza y persistencia, al considerar la frecuencia de los contactos entre padres y profesores tanto al comienzo como al final de Preescolar). Es relevante señalar la existencia de diferencias significativas a favor del grupo de alumnos cuyos padres mantienen algún tipo de contacto con los profesores, respecto al grupo cuyos padres no los mantienen, en hábitos y actitudes de independencia, iniciativa y autoconfianza. Esto podría explicarse, en parte, por el cambio en la percepción y la valoración que los padres hacen de la conducta de su hijo.
- Por último, en cuanto a las *variables «procesuales» escolares*, la mayor adecuación de los procesos observados en clase a los principios organizativo-didácticos establecidos en el Diseño Curricular Base (DCB) se relaciona positivamente con superiores resultados en las siguientes variables: diversidad y complejidad de pensamiento, tareas de clasificación, capacidades artísticas, capacidad para las ciencias, comprensión de la información precedente del entorno y hábitos de independencia y autoconfianza.

La relación encontrada entre algunas de las variables que diferencian los GR de los GNR y los resultados de los alumnos al final de la etapa de Educación Infantil es especialmente significativa por cuanto se refiere a variables sobre las que es posible actuar y a las que se puede modular para mejorar el grado de consecución de los objetivos propuestos.

C) En cuanto a los *efectos diferenciales de los programas de los «grupos Reforma y no Reforma»* (hipótesis tercera), los datos obtenidos se sintetizan en el cuadro 7:

- En las *variables cognoscitivo-verbales*, los programas del «grupo Reforma» muestran una mayor eficacia que los programas del «grupo no Reforma» en el desarrollo de la capacidad intelectual general, medida mediante observación directa en la escuela, en la agudeza perceptiva, la complejidad y la diversidad de pensamiento, en tareas de seriación, en el

concepto de número y en la capacidad para la plástica, las matemáticas y las ciencias. Los programas del «grupo no Reforma» son más eficaces en el desarrollo de capacidades medidas mediante pruebas altamente estructuradas —capacidad intelectual general, agudeza perceptiva, capacidad numérica y memoria—, en el desarrollo conceptual y en tareas de clasificación y comprensión de la información del entorno. No se constatan diferencias entre los programas de uno y otro grupo en el desarrollo verbal, en la capacidad para la lectura y la música y en la creatividad.

- En lo relativo a las variables del *área afectiva* no se constatan diferencias en ninguna de las variables analizadas: habilidades sociales en la familia y la escuela, autoconcepto, actitud hacia la escuela, hábitos de independencia, autoconfianza, iniciativa, autocontrol, concentración y persistencia.
- Las variables criterio que, medidas al final del segundo curso, mejor discriminan entre los «programas Reforma y no Reforma» son, por este orden: agudeza perceptiva y capacidad intelectual general (medidas mediante un test estandarizado), actividades de clasificación, capacidad para las ciencias, capacidad intelectual (medida mediante observación directa en la escuela), capacidad para la plástica, comprensión de la información procedente del entorno y desarrollo conceptual.

En líneas generales, se constata que las diferencias entre ambos grupos de programas se presentan únicamente en el área cognoscitiva. Los programas del GR son superiores en el desarrollo de capacidades e intereses intelectuales y académicos (matemáticas y ciencias), medidos mediante observación directa en clase; en la transición al período de operaciones concretas (complejidad y diversidad de pensamiento y conocimiento lógico/matemático) y en la capacidad para la plástica. Por su parte, los programas del GNR son más eficaces en el desarrollo de la capacidad intelectual general y de capacidades específicas, medidas mediante pruebas de ejecución altamente estructuradas, así como en tareas de clasificación y en la comprensión de la información del entorno.

El cuadro 7 presenta los efectos diferenciales de los «programas Reforma y no Reforma» en cada una de las 32 variables analizadas y para cada uno de los contrastes efectuados tomando como covariables diferentes medidas anteriores. Se indica tanto el grupo que presenta superiores resultados (GR/GNR) como el nivel de significación obtenido (\* 5 por 100, \*\* 1 por 100, \*\*\* 1 por 100).

D) Por lo que respecta a los *efectos diferenciales de los programas agrupados en función de su grado de adecuación al DCB* (hipótesis cuarta), los datos obtenidos, resumidos en el cuadro 8, nos permiten concluir que:

- En el área *cognoscitivo-verbal*, los programas que presentan una mayor adecuación a los principios organizativo-didácticos establecidos en el DCB son más eficaces que los menos adecuados en la obtención de superiores resultados al final de los dos cursos estudiados en la complejidad y la diversidad del pensamiento, en la capacidad para las matemáticas y la música y en la creatividad, medida mediante observación directa en la familia.
- En las variables del *área afectiva*, los programas que ejemplifican procesos más adecuados a los principios organizativo-didácticos establecidos en el DCB son más eficaces en el desarrollo de actitudes y hábitos de independencia, iniciativa, autonomía y concentración. Frente a esto, son los programas menos ajustados al DCB los que obtienen superiores resultados en el desarrollo de habilidades sociales, medidas mediante observación directa en la escuela. No se constatan efectos diferenciales en el autoconcepto, la actitud hacia la escuela, las habilidades sociales en la familia y los hábitos de persistencia y autocontrol.

CUADRO 7

Efectos diferenciales de los programas de los «grupos Reforma y no Reforma»  
(resumen de resultados)

Variables	1/2	1/3	1/4	1/5	1/6
1 Capacidad Inteligencia General (MSCA)			**GNR	**GNR	**GNR
2 Capacidad Inteligencia General (listas escuela)					*GR
3 Capacidad Inteligencia General (escala familia)					
4 Desarrollo verbal					
5 Agudeza perceptiva (MSCA)			**GNR	**GNR	**GNR
6 Agudeza perceptiva (Bender)				*GR	*GR
7 Agudeza perceptiva (escala familia)					**GR
8 Capacidad numérica (MSCA)				*GNR	**GNR
9 Memoria (MSCA)					*GNR
10 Desarrollo conceptual				*GNR	**GNR
11 Diversidad del pensamiento				**GR	*GR
12 Seriación				*GR	
13 Complejidad del pensamiento			*GR	*GR	*GR
14 Clasificación				**GNR	***GNR
15 Concepto de número			*GR	*GR	
16 Capacidad para las matemáticas					*GR
17 Capacidad para las ciencias					*GR
18 Capacidad para la lectura					
19 Capacidad para la plástica					*GR
20 Capacidad para la música					
21 Conocimiento del entorno					
22 Información entorno (WPPSI)					
23 Comprensión entorno (WPPSI)				*GNR	*GNR
24 Creatividad escuela/familia					
25 Habilidades sociales escuela					
26 Habilidades sociales familia					
27 Actitud hacia la escuela					
28 Autoconcepto					
29 Actitudes y hábitos					
30 Capacidad motriz (MSCA)					
31 Capacidad motriz (escuela)					
32 Capacidad motriz (familia)					

GR: Grupo Reforma. GNR: Grupo no Reforma.

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

El cuadro 8 presenta los efectos diferenciales de los programas agrupados según su grado de adecuación al DCB en cada una de las 32 variables analizadas y para cada uno de los contrastes efectuados tomando como covariables diferentes medidas anteriores. Se indica tanto el grupo que presenta superiores resultados (G+/G-) como el nivel de significación obtenido (\* 5 por 100, \*\* 1 por 100, \*\*\* 1 por 100).

CUADRO 8

*Efectos diferenciales de los programas en función de su grado de adecuación al DCB  
(resumen de resultados)*

Variables	1/2	1/3	1/4	1/5	1/6
1 Capacidad Inteligencia General (MSCA)		*G-	*G-	***G-	***G-
2 Capacidad Inteligencia General (listas escuela)					
3 Capacidad Inteligencia General (escala familia)					
4 Desarrollo verbal					**G-
5 Agudeza perceptiva (MSCA)			*G-	**G-	**G-
6 Agudeza perceptiva (Bender)		*G-		*G-	**G-
7 Agudeza perceptiva (escala familia)					
8 Capacidad numérica (MSCA)		*G-	**G-	*G-	**G-
9 Memoria (MSCA)			*G-	**G-	**G-
10 Desarrollo conceptual			**G-		*G-
11 Diversidad del pensamiento				*G+	*G+
12 Complejidad del pensamiento			*G+	**G+	**G+
13 Seriación				*G+	
14 Clasificación		*G+		*G+	
15 Concepto de número			**G+	**G+	*G+
16 Capacidad para las matemáticas					
17 Capacidad para las ciencias					
18 Capacidad para la lectura					
19 Capacidades artísticas:					
20 Capacidad para la plástica					***G-
21 Capacidad para la música					***G+
22 Información entorno (WPPSI)					
23 Comprensión entorno (WPPSI)			*G+		**G-
24 Creatividad escuela					
25 Creatividad familia					*G+
26 Área afectiva:					
27 Habilidades sociales escuela					*G-
28 Habilidades sociales familia					
29 Actitud hacia la escuela					
30 Autoconcepto					
31 Independencia					*G+
32 Autocontrol					
33 Iniciativa					**G+
34 Autonomía					*G+
35 Concentración					*G+



CUADRO 8

*Efectos diferenciales de los programas en función de su grado de adecuación al DCB  
(resumen de resultados) (Cont.)*

Variables	1/2	1/3	1/4	1/5	1/6
36 Persistencia					
37 Motricidad (MSCA)			***G-	**G-	***G-
38 Listas escuela					*G-
39 Escala familia					

G+: Resultados superiores. G-: Resultados inferiores.

E) Al considerar los *efectos diferenciales de los programas en función del modelo educativo desarrollado* (hipótesis quinta), los resultados obtenidos (cuadro 9) permiten afirmar que:

- En el *área cognoscitivo-verbal*, el modelo equilibrado (caracterizado por presentar componentes propios de los tres modelos básicos considerados) obtiene superiores resultados, respecto a los otros tres modelos, al final del primer curso en el desarrollo de la capacidad intelectual general (medida mediante una prueba altamente estructurada) y en la capacidad perceptiva. Al final del segundo curso, su eficacia se manifiesta en superiores resultados en la capacidad perceptiva y en la diversidad del pensamiento.

El modelo preacadémico-maduracionista (en el que predominan elementos del modelo preacadémico junto con características del maduracionista) obtiene superiores resultados durante el primer curso en el desarrollo conceptual y al final del segundo curso en la capacidad para las matemáticas y la música.

El modelo cognoscitivo-maduracionista (con una alta puntuación en las dimensiones propias del modelo cognoscitivo, aunque con algunas características del enfoque maduracionista) presenta mejores resultados a lo largo del segundo curso en tareas de conocimiento físico (diversidad y complejidad del pensamiento), en actividades de clasificación y seriación, en el concepto de número, en la capacidad para las ciencias y la lectura y en la creatividad, medida mediante observación directa en la escuela y en la familia.

La superior eficacia del modelo preacadémico (único representante «puro» de uno de los modelos básicos considerados) se manifiesta al final del segundo curso en una serie de capacidades medidas mediante una prueba altamente estructurada (capacidad intelectual general, desarrollo verbal, agudeza perceptiva, capacidad numérica, memoria, desarrollo conceptual y comprensión de la información del entorno) y en la capacidad para la plástica.

- Si atendemos a las *variables afectivas* seleccionadas, se pone de manifiesto una mayor efectividad del modelo cognoscitivo-maduracionista en el desarrollo de hábitos y actitudes de autoconfianza, iniciativa, persistencia y autocontrol, y una mayor efectividad del modelo preacadémico en habilidades sociales en la escuela.
- En lo que concierne al *área psicomotriz*, es el modelo preacadémico el que obtiene mejores resultados durante las tres mediciones efectuadas a lo largo del segundo curso en el desarrollo de capacidades motrices, cuando se miden mediante una prueba altamente estructurada y estandarizada. Los modelos que incluyen componentes maduracionistas

relevantes (preacadémico-maduracionista y cognoscitivo-maduracionista) se muestran más eficaces a lo largo de los dos cursos en el desarrollo de capacidades motrices medidas mediante la observación directa en la escuela y en la familia, respectivamente.

El cuadro 9 presenta los efectos diferenciales de los programas agrupados en función del modelo educativo al que responden en cada una de las 32 variables analizadas y para cada uno de los contrastes efectuados tomando como covariables diferentes medidas anteriores. Se indica tanto el grupo que presenta superiores resultados (EQ/PR/PM/CM) como el nivel de significación obtenido (\* 5 por 100, \*\* 1 por 100, \*\*\* 1 por 100).

CUADRO 9

*Efectos diferenciales de los programas en función del modelo educativo desarrollado (resumen de resultados)*

Variables	1/2	1/3	1/4	1/5	1/6
1 Capacidad Inteligencia General (MSCA)		*EQ	**PR	***PR	***PR
2 Capacidad Inteligencia General (listas escuela)					
3 Capacidad Inteligencia General (escala familia)					
4 Desarrollo verbal				*EQ	**PR
5 Agudeza perceptiva (MSCA)		**EQ	*PR	***PR	***EQ
6 Agudeza perceptiva (Bender)	**PR	*PM		*EQ	
7 Listas familia					
8 Capacidad numérica (MSCA)			*PR	*PR	**PR
9 Memoria (MSCA)				*PR	*PR
10 Desarrollo conceptual	*PM	*PM	**PR		*PR
11 Diversidad del pensamiento				**CM	*EQ
12 Seriación				*CM	
13 Complejidad del pensamiento	*PM			***CM	***CM
14 Clasificación				*CM	*CM
15 Concepto de número			***CM	**CM	
16 Capacidad para las matemáticas					**PM
17 Capacidad para las ciencias					*CM
18 Capacidad para la lectura					**CM
19 Capacidad para la plástica					***PR
20 Capacidad para la música					**PM
21 Conocimiento del entorno:					
22 Información entorno (WPPSI)					
23 Comprensión entorno (WPPSI)					*PR
24 Creatividad escuela/familia					*CM/PM
25 Habilidades sociales escuela					***PR
26 Habilidades sociales familia					
27 Actitud hacia la escuela					
28 Autoconcepto					

CUADRO 9

*Efectos diferenciales de los programas en función del modelo educativo desarrollado  
(resumen de resultados) (Cont.)*

Variables	1/2	1/3	1/4	1/5	1/6
29 Actitudes y hábitos:					
30 Independencia					
31 Iniciativa					*CM
32 Autonomía					*CM
33 Persistencia					*CM
34 Autocontrol					*CM
35 Concentración					*CM
36 Desarrollo motor (MSCA)	*EQ		**PR	**PR	***PR
37 Desarrollo motor (escuela)					***PM
38 Desarrollo motor (familia)					*CM

EQ: Equilibrado. PR: Preacadémico. PM: Preacadémico-maduracionista. CM: Cognoscitivo-maduracionista.

## 5. RECOMENDACIONES

A partir del análisis de los resultados obtenidos, se plantea una serie de recomendaciones con objeto de lograr el objetivo último propio de las evaluaciones formativas orientadas hacia la toma de decisiones. Dicho objetivo es el de mejorar el diseño y la implementación de los programas desarrollados en el ámbito de la Reforma de la Educación Infantil, atendiendo a aquellas variables estructurales y «procesuales» identificadas como más influyentes en los resultados obtenidos por los alumnos.

En este sentido, se plantea, por una parte, una serie de recomendaciones orientadas a potenciar objetivos y acciones ya contenidos en el Proyecto para la Reforma de la Educación Infantil cuya relevancia y eficacia han sido puestas de manifiesto en este estudio y, por otra, orientaciones y sugerencias destinadas a los equipos docentes implicados en el diseño y la implementación de programas específicos. Entre las primeras se señalan:

- Extender la escolaridad a los tres años en todos los centros públicos y privados que desarrollan programas de Educación Infantil.
- Prestar atención diferencial a alumnos, no pertenecientes al plan de integración escolar, con necesidades específicas tanto de aprendizaje como características, así como atención a las diferencias derivadas de los diversos contextos socioeconómicos y culturales.
- Planificar y desarrollar acciones de información a los padres sobre los nuevos planteamientos educativos introducidos por el Proyecto de Reforma.
- Fomentar la participación de los padres en el programa educativo. Esto supone tanto la planificación de actividades de formación para los padres —grupos de trabajo, charlas, lecturas— como la participación directa en la programación y el desarrollo de actividades con niños en la escuela y en el hogar.

- Facilitar la formación permanente de los profesores, tanto individual como en grupos de trabajo, que fomente la reflexión y el debate. Esto supone la adopción de medidas administrativas que permitan al profesorado implicarse en actividades de formación sin excesiva sobrecarga de trabajo y constituir equipos estables y cohesionados. Un marco teórico abierto y flexible diseñado a partir de unos presupuestos básicos (si realmente se espera que genere programas valiosos e innovadores, fruto de la reflexión y la práctica diarias) exige profesionales con un alto grado de compromiso con el proyecto e implicados en actividades de formación permanente.
- Mejorar la infraestructura de los centros tanto en lo que se refiere a espacios y materiales (diversificados y adaptados a las necesidades del programa) como en lo relativo a recursos humanos (profesorado y equipos de apoyo).
- Elaborar materiales de apoyo que provoquen la reflexión y orienten la práctica. En ellos se contendrían tanto principios generales acerca de dimensiones relevantes del proceso educativo como ejemplificaciones de acciones concretas desarrolladas por los equipos docentes de los centros y de evaluaciones de los resultados obtenidos.
- Implicar más directamente en el asesoramiento y el seguimiento de la planificación, en la implementación y en la evaluación de los programas experimentales a los Centros de Profesores a través de sus asesores y especialistas, a las Direcciones Provinciales a través de sus inspectores técnicos y coordinadores, y a los Departamentos universitarios a través de sus equipos docentes e investigadores.

Los equipos docentes responsables del diseño y la implantación de programas de Educación Infantil deberían tener en cuenta, con el fin de lograr los objetivos establecidos para esta etapa educativa, lo siguiente:

- Ningún modelo o programa se ha mostrado superior a cualquier otro. Diferentes modelos educativos, ejemplificados por diferentes procesos, ofrecen diferentes ventajas. Así, el diseño y la planificación del programa habrán de realizarse atendiendo a los presupuestos teóricos, las metas y los objetivos de mayor prioridad.
- Los presupuestos teóricos que justifican el modelo propuesto para la Reforma de la Educación Infantil responden preferentemente a los planteamientos derivados de las teorías interaccionistas o de desarrollo cognitivo (básicamente, del constructivismo piagetiano), aunque reconociendo la importancia de lograr objetivos propios del modelo preacadémico (como es la preparación para la escuela primaria, especialmente en la etapa de 3 a 6 años).
- Los programas que responden a modelos de orientación cognitiva (más adaptados a los principios establecidos por el Diseño Curricular Base) obtienen superiores resultados en la complejidad y la diversidad del pensamiento y en las capacidades y los intereses académicos medidos mediante la observación directa de la conducta, en la creatividad y en el desarrollo de hábitos y actitudes de autoconfianza, iniciativa, persistencia y autocontrol. Los programas orientados hacia modelos preacadémicos se muestran superiores en las capacidades medidas, mediante pruebas altamente estructuradas, por los adultos y en habilidades sociales.
- Las diferencias constatadas a favor de unos u otros modelos se manifiestan, fundamentalmente, a lo largo del segundo año de aplicación del programa. Durante el primer curso, el modelo equilibrado, que contiene elementos de los enfoques maduracionista, cognoscitivo y preacadémico, es el que mejores resultados presenta en el desarrollo de la capacidad intelectual general.

- Los modelos eclécticos en los que predominan dimensiones propias de los enfoques maduracionista y cognoscitivo parecen los más adecuados en el grupo de edad de 3 a 4 años. Al final de la etapa parece recomendable introducir actividades propias del enfoque preacadémico. Durante toda la escolaridad debería prestarse especial atención a la puesta en práctica de los principios propios de los enfoques cognoscitivos.
- El diseño curricular debería derivarse de la reflexión personal, la consulta de materiales —DCB (MEC, 1989), «Cajas Rojas» (MEC, 1992)—, el debate y el intercambio de experiencias y debería tener en cuenta las características personales —procedencia sociocultural, edad y escolaridad previa— de los alumnos y el contexto —tipo de centro, infraestructura, servicios de apoyo, *ratio* profesor/alumno— en el que se va a aplicar.
- El programa debe implementarse de forma que se logre el mayor grado de ajuste posible entre el planteamiento teórico, los objetivos prioritarios y los procesos desarrollados (conducta del profesor, contenidos, características y organización de espacios y materiales, temporalización, participación de los padres, funcionamiento del equipo docente, evaluación de los resultados).
- No existe una relación lineal y directa entre las dimensiones relevantes del programa educativo (personales, contextuales y «procesuales») y los resultados de los alumnos. La evidencia acumulada permite establecer que, a partir de un mínimo indispensable en las variables que identifican a los programas más eficaces, las características y la calidad del proceso son más importantes que la cantidad (de profesorado y apoyos, contenidos, materiales, espacios, tiempo, actividades, formación de los participantes, etc.).

## BIBLIOGRAFÍA

- Alkin, M. C. (1990): «Curriculum evaluation models», en H. J. Walberg y G. D. Haertel (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Oxford, Pergamon Press, pp. 166-168.
- Atkins, A. et al (1980): *National Survey of Health and Development*. London, Pergamon Press.
- Beller (1973): «Research on organized programs of early education», en R. M. W. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand Mc Nally.
- Bender, L. (1984): *Test Guestáltico Visomotor. Manual*. Buenos Aires, Paidós.
- Bennett, N. (1977): *Teaching Styles and Pupil Progress*. Cambridge, Harvard University.
- Bereiter, C. y Engelmann, E. (1966): *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Bertolini, P. y Frabboni, F. (1990): *Nuevas orientaciones para el curriculum de la educación infantil (3/6 años)*. Barcelona, Paidós.
- Biber, B. (1984): *Early Education and Psychological Development*. New Haven, Yale University Press.
- Boehm, A. E. (1988): *Test Boehm de Conceptos Básicos*. Madrid, TEA Ediciones.
- Cheyne, W. M. (1979): «Problems of design and analysis in the investigation of preschool education», en M. Clark y W. M. Cheyne (Eds.), *Studies in preschool education*, London, Hodder and Stoughton.
- Clark, M. y Cheyne, W. M. (Eds.) (1979): *Studies in preschool education*. London, Hodder and Stoughton.

- Clark-Stewart, A. (1982): *Guarderías y cuidado infantil*. Madrid, Morata.
- Cohen, D. H. y Stern, V. (1983): *Observing and recording Behavior of Young Children*. New York, Teachers College.
- Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979): *Quasi-experimentation*. New York, Rand Mc Nally.
- Cowles, M. (1973): «Four Views of Learning and Development». *Education Leadership*, 28, pp. 90-95.
- Cronbach, L. J. et al. (1980): *Toward reform of program evaluation*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Decker, C. A. y Decker, J. R. (1984): *Planning and Administering Early Childhood Education*. Columbus, Merrill Publishing Company.
- De Miguel, M. (1988): *Preescolarización y rendimiento académico: Un estudio longitudinal de las variables psicosociales a lo largo de la EGB*. Madrid, C.I.D.E.
- Evans, E. D. (1987): *Educación infantil temprana. Tendencias actuales*. México, Trillas.
- Goodwin, W. L. y Driscoll, L. A. (1984): *Measurement and Evaluation in Early Childhood Education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Hopkins, Ch. D. y Antes, R. L. (1978): *Classroom measurement and evaluation*. United States, Peacock Publishers.
- Hopkins, Ch. D.; Antes, R. L. y Glass, G. V. (1978): *Basic Statistics for the Behavioral Sciences*. Prentice-Hall.
- Joyce, B. y Weil, M. S. (1985): *Modelos de enseñanza*. Madrid, Anaya.
- Joyce, B.; Weil, M. S. y De Vries, R. (1974): *Piaget-based curricula for early education: Three different approaches*. Philadelphia, Society for Research in Child Development.
- Kamii, C. y De Vries, R. (1977): «Piaget for Early Education», en M. C. Day y R. Parker (Eds.), *The Preschool in action*, Boston, Allyn y Bacon. (Trad. cast.: *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid, Aprendizaje-Visor, 1983.)
- (1983): *El conocimiento físico en la educación preescolar*. Madrid, Siglo XXI.
- Maccoby, E. E. y Zellner, M. (1970): *Experiments in primary education: Aspects of Project Follow Through*. New York, Harcourt Brace, Sovanovich.
- Mann, A. J.; Harrell, A. y Hunt, M. (1976): *A Review of Head Start Research Since 1969*. Washington, George W. University.
- Manning, K. y Sharp, A. (1977): *Structuring Play in the Early Years at School*. London, Ward Lock.
- Marchesi, A. (1989): «Líneas curriculares para la educación infantil». *Actas del Congreso Internacional de Educación Infantil*. Madrid, vol. II, pp. 21-30.
- Mc Carthy, D. (1988): *Escalas Mc Carthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños (MSCA)*. Manual. Madrid, TEA Ediciones.
- Meyer, L. (1984): «Longterm academic effects of Direct Instruction Follow Through». *Elementary School Journal*, 4, pp. 380-394.
- Miguel Díaz, M. de (1979): *Diseño de un programa de educación compensatoria en función de los determinantes del rendimiento en el primer curso de EGB*. ICE de la Universidad de Oviedo.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985): *Documento de trabajo I (Programa Experimental de Educación Infantil)*. Madrid.

- (1986): «Hacia un nuevo modelo de educación infantil». *Actas de las Jornadas de análisis y revisión de los Programas Renovados de Preescolar*. Madrid.
- (1986): *Anteproyecto de Marco Curricular para la Educación Infantil*. Madrid.
- (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*. Madrid.
- (1987): *Plan Experimental de Educación Infantil. Informe de la Evaluación de la primera fase*. Madrid.
- (1988): *El proyecto educativo en la escuela infantil*. Madrid, Dirección General de Renovación Pedagógica.
- (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid.
- Peters, D. L.; Neisworth, J. T. y Yawkey, T. D. (1985): *Early Childhood Education: From Theory to Practice*. Monterrey, Brooks/Cole Publishers Company.
- Roopnarine, J. L. y Johnson, J. E. (1989): *Educational Models for Young Children*. Columbus, Merrill C.
- Ross, K. N. y Postlthwaite, T. N. (1990): «Planning the Quality of Education», en H. J. Walberg y G. D. Haertel (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Oxford, Pergamon Press, pp. 702-709.
- Saunders, R. y Binham-Newman, A. (1987): *Proyecto 0-6 de Educación Infantil. Informe piagetiano*. Madrid, MEC.
- Spodek, B. (1973): *Early Childhood Education*. New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Stallings, J. A. (1975): «Implementation and Child Effects of Teaching Practices in Follow Through Classrooms». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40, pp. 7-8.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid, Paidós-MEC.
- Travers, R. M. (Ed.) (1973): *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Raw Mc Nally, AERA.
- (1986): *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires, Paidós.
- Wadsworth, B. (1978/1985): *Piaget for the classroom teacher*. New York, Longman.
- Weber, E. (1970): *Early Childhood Education: Perspectives on Change*. Worthington, A. Jones.
- (1984): *Ideas influencing early childhood education*. New York, Columbia University, Teachers College Press.
- Wechsler, D. (1981): *Escala de inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria. Manual*. Madrid, TEA Ediciones.
- Wedell-Monnig, J. y Mc Neil, J. (1980): *National Evaluation of Head Start Education Services and Basic Educative Skills Initiative*. Durham, NTS Research Corporation.
- Weikart, D. (1972): «Relationship of curriculum, teaching and learning in preschool education», en J. C. Stanley (Ed.), *Preschool programs for the disadvantaged: Five experimental approaches to early children education*, Baltimore, John Hopkins.
- Weil, M. S. y Murphy, J. (1982): «Instruction processes», en H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, vol. 2, (5.<sup>a</sup> ed.).

- Weis, C. H. (1975): *Investigación evaluativa: Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México, Trillas.
- White, S. H. et al. (1973): *Federal Programs for Young Children: Review and Recommendations*, vol. 2. Washington, Department of Health, Education and Welfare.
- Witrock, M. C. (1989): *La investigación de la enseñanza*, 3 vols. Barcelona, Paidós-MEC.
- Woods, P. (1987): *La escuela por dentro (La etnografía en la investigación educativa)*. Madrid, Paidós-MEC.
- Zazzo, R. (1976): *Manual para el examen psicológico del niño*. Madrid, Fundamentos.
- Zigler, E. F. y Seitz, S. (1980): «Early childhood intervention programs: A reanalysis». *School Psychology Review*, 9 (4), pp. 354-368.
- Zimiles, H. (1986): *Rethinking the Role of Research: New Issues and Lingering Doubts in an Era of Expanding Preschool Education*. Urbana, Illinois, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Zimmerman, D. (1987): *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil*. Madrid, MEC-Morata.