

REFLEXIONES

REVISTA DE LA
FACULTAD DE EDUCACION



UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE BUCARAMANGA



Conmemoración

UNA3



AÑOS

La Facultad de Educación se une a la celebración de los 20 años de nuestra Universidad y exalta los meritorios esfuerzos realizados por sus fundadores, directivos y cuerpo docente en pro de la formación de los profesionales y líderes de Santander.



TABLA DE CONTENIDO

Pág	7	PRESENTACION	
		NUESTRA FACULTAD	
	8	• Reflexión sobre los objetivos en Educación	Amparo Galvis de Orduz
	15	• La Integración entre la institución preescolar y la familia: Necesidad fundamental para la educación del niño preescolar.	Alba Rosa Arocha Hernández
	19	• La Formación de la Afectividad en el preescolar.	Armando Sarmiento Cipagauta
		EDUCACION ACTUAL	
	23	• Apertura en la Educación Superior en Colombia.	Hernán Prada Niño
	28	• La Difusión del conocimiento psicológico sobre el niño y sus repercusiones sobre las prácticas culturales.	María Cristina Torrado P.
		EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS	
	31	• La Práctica Administrativa: Una vivencia rica en experiencia.	Estudiantes IX Semestre Educación Preescolar UNAB.
	35	• Por un mejor Porvenir.	Gloria Maritza Torres Monroy
		CULTURALES Y EVENTOS	
	38	• Del Método Genético - Experimental en la investigación sobre "Lenguaje y Pensamiento".	Rosalía Montealegre Hurtado
	47	• "El Encanto de la Doncella". (Cuento).	Sonia Esther Aceros Flórez

PRESENTACION

- **RECTOR**
Gabriel Burgos Mantilla
- **DECANO**
FACULTAD DE EDUCACION
Luthing Ocazonez de Jaimes
- **COORDINACION EDITORIAL**
Doris Lamus Canavate
- **COMITE DE REDACCION**
Luthing Ocazonez de Jaimes
Doris Lamus Canavate
Amparo Galvis de Orduz
Patricia Díaz Gordon
- **FOTOGRAFIA**
Marlén Ramírez
- **Portada:** Carlos Alberto Barón W.

- **EDITADA POR**
Facultad de Educación- Programa de Educación Preescolar
Periodicidad: irregular
Formato: 21.8 cm X 27.7 cm.

- **NORMAS EDITORIALES**
La Revista Reflexiones de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga recibe para su publicación trabajos sobre Educación, Infancia, Formación de Docentes, Trabajo Comunitario, Psicología Infantil y temas afines.

Los manuscritos deben ser presentados al editor así:

1. Tener una extensión máxima de 15 páginas tamaño carta mecanografiados a doble espacio; enviarse por duplicado.
2. Debe incluirse una breve reseña sobre el autor/ autores, su trayectoria profesional, dirección y lugar de trabajo.
3. Las notas, fuentes de citas o citas bibliográficas deben agruparse al final del texto. Los gráficos y/o ilustraciones deben presentarse intercaladas en el texto siguiendo la paginación de éste.
4. Las notas a pie de páginas y las llamadas en el texto se numerarán por orden de aparición.
5. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético citando apellido y nombre del autor, título (subrayado), lugar, editorial y año de publicación. En los artículos de revista: autor, título del artículo, título de la publicación (subrayado), año, volumen (subrayado), número y página.
6. Elaborar un resumen indicativo del contenido del artículo que no exceda de 100 palabras.
7. La dirección y redacción de la Revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos por los autores.

PUBLICACIONES UNAB
Calle 48 No. 39-234 - Conmutador 75111 - 75161
Apartado Aéreo 1642 - Bucaramanga - Colombia S.A.

Educadores Preescolares, docentes universitarios, e investigadores, todos ellos vinculados de una u otra manera a la UNAB, han hecho posible este nuevo número de la publicación de la Facultad de Educación que en adelante identificaremos como "REFLEXIONES".

Dos artículos provienen de docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Colombia: Son ellas María Cristina Torrado P. y Rosalía Montealegre Hurtado, quienes centran su atención teórico-reflexiva e investigativa en el niño.

De la producción de los docentes y estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAB son los restantes artículos: de dos asiduos colaboradores, Amparo Galvis de Orduz, quien hace una reflexión sobre los objetivos en educación y Armando Sarmiento, quien continúa su trabajo sobre la Formación de la Afectividad en el Preescolar. Con colaboraciones de estudiantes de Educación Preescolar reabrimos la sección Experiencias Pedagógicas: Gloria Maritza Torres y un grupo de alumnas de último semestre de licenciatura, nos hacen partícipes de dos experiencias en comunidades populares y tugu-

riales de Bucaramanga. Así mismo de Sonia Esther Aceros, estudiante de 7º semestre, incluimos el cuento "El encanto de la doncella".

Con el ánimo de comunicar a nuestros lectores los esfuerzos que a nivel investigativo viene haciendo esta Facultad en relación con la formación de Licenciados en Educación Preescolar, Patricia Díaz, Coordinadora de Proyectos de Investigación nos ofrece una síntesis de los trabajos realizados recientemente.

Con motivo de los 20 Años de la UNAB quisimos invitar a participar en nuestra revista al vicerrector Académico de la Institución. Sobre la Apertura de la Educación Superior en Colombia, versa su escrito, el cual es fruto de sus reflexiones desde la teoría y la práctica educativa, ya como docente, ya como estudiante del Programa de Maestría en Dirección Universitaria que adelanta en UNIANDES.

Finalmente agradecemos las comunicaciones recibidas de todas aquellas instituciones de Educación Superior a las cuales hicimos llegar los dos anteriores números de esta publicación.

REFLEXIONES SOBRE LOS OBJETIVOS EN EDUCACION

AMPARO GALVIS DE ORDUZ

Licenciada en Educación Preescolar. Coordinadora Campo de Formación Profesional.

"Si raras veces la educación moderna permite alcanzar grandes objetivos, es que raras veces está alentada por grandes esperanzas".

Bertrand Russell

Son relativamente pocos los cambios significativos que se observan en la personalidad infantil después de vivir la larga experiencia de contacto con la escuela primaria. Son también muy pocos los conocimientos que se retienen al cabo de estas cinco mil horas y, no solo muy pocos sino desgraciadamente muy esquemáticos e intrascendentes.

Y qué está sucediendo en repetidos casos con el relativamente nuevo nivel de educación preescolar? No es extraño encontrar que el encanto y la viveza de Carolina, la timidez de Carlos Enrique, el carácter belicoso e intolerante de José Iván, la apatía de Paola, que se captan la tarde de clausura del "Grupo de los más Grandes" sean actitudes muy parecidas a las manifestadas dos o tres largos años atrás por estas mismas personitas el día que tuvieron su primer contacto con el jardín infantil.

Tal vez, se dirá, estos niños no sabían coger un lápiz y ahora todos dibujan casitas y palmeras, y ya escriben los números; no sabían los nombres de los colores y ahora no se equivocan al seleccionarlos...

Pero, serán realmente significativos en la vida de Paola el tiempo y la energía gastados en aprender a dibujar los números y las casitas, que sin duda terminarán enseñándole la familia o la escuela? Si se hubiera invertido ese tiempo y esas energías en buscar y remediar la causa de su desinterés, en ayudarla a maravillarse ante las cosas y fenómenos interesantes, a observar, a explorar, a ensayar el resultado de su acción, no estaría la niña en mejores condiciones para iniciar la escolaridad?

Por qué si los maestros expresaron a los padres que el jardín infantil tenía como principal propósito la socialización de los menores, José Iván no aprendió a compartir sus materiales ni a tratar con cariño a los compañeros, Carlos Enrique no puede comunicarse sin inhibiciones y la simpática Carolina fue la única "estrella" de la función de clausura?

Buena parte de la responsabilidad que cabe por esta falta de efectividad en el trabajo del maestro puede achacarse a la ausencia de sistematización, a la carencia de estrategias que lo ayuden a fijar metas y a lograr su cumplimiento.

Dentro del proceso de planeamiento, la precisión de las metas ocupa un lugar fundamental. Si el maestro quiere de verdad realizar una acción educativa que incida positivamente en la vida actual y futura de los niños y en la de la sociedad en general, debe dejar de lado la imprecisión en la formulación de fines y objetivos, dedicarle un gran esfuerzo inicial a esta fase del trabajo; así no se seguirá engañando y engañando a la sociedad, invirtiendo su diaria energía en construir espejismos.

El conocimiento de la dinámica social, de los mecanismos que generan y caracterizan el desenvolvimiento humano, del funcionamiento de los procesos de conocer y aprender, debe permitir al maestro profesional, fijarse colectivamente (en unión de los padres y demás miembros de la comunidad educativa) propósitos precisos de atención, desarrollo, formación y enseñanza para los niños a quienes la sociedad le ha confiado.

A una encargada del cuidado de los menores se le puede entender si habla de educación en términos vagos e imprecisos. En una institución de educación cuando se hable de personalidad, de desarrollo, de socialización, de conocimiento, de disciplina, de valores morales, de creatividad... cada uno de sus miembros se debe estar refiriendo a un mismo proceso o fenómeno; debe haber llegado a una unificación de criterios y de métodos a partir de amplias y juiciosas discusiones. De la misma manera como dos médicos al hablar de fiebre o de amigdalitis se pueden entender e imaginar el mismo cuadro clínico, dos maestros que conjuntamente estén encargados de la formación de un grupo deben manejar un lenguaje técnico común.

La responsabilidad educativa fundamental, al igual que sobre la familia, está sobre los hombros del educador profesional; esa es la misión que asume al matricularse en una escuela formadora de maestros. El debe encargarse de conocer y plantear la situación inicial del grupo: sus necesidades, sus intereses, sus problemas y posibilidades, y garantizar los cambios superoperatorios esenciales que tendrá la personalidad infantil como consecuencia de su acceso a la institución educadora.

Dada la complejidad de la tarea educativa el maestro debe precisar:

a) Las metas que puede lograr desde su magisterio.

b) Las metas cuyo logro requiere del concurso serio y coordinado de otros (grupo escolar, familia, organizaciones comunitarias).

c) Las estrategias que debe emplear para lograr la participación efectiva de estos grupos cercanos a la vida del niño en el logro de los propósitos formativos, de enseñanza y desarrollo, así como los de atención a las necesidades básicas indispensables en el cumplimiento de la misión educativa.

La búsqueda de un lenguaje unificado, el refinamiento, la descomposición de las grandes metas en pasos intermedios y secuenciales, la ubicación de recursos y responsables del cumplimiento de cada una de ellas que propone la tecnología educativa, son estrategias que sin lugar a dudas cualifican y hacen más eficiente la tarea del maestro.

No quiere decir esto, que se abogue por una acción puramente instrumental y por la fragmentación del acto pedagógico; la acción educativa es una dinámica interactiva desde múltiples ángulos diferentes al aula. Pero, lo que corresponde a ésta solo puede hacerse efectivo cuando unas muy precisas y determinadas cualidades culturales ideales se arraigan en la vida de la comunidad educativa adulta (padres y maestros) y progresivamente en el grupo escolar y en cada educando en particular.

Debe hacerse énfasis en que el quehacer del maestro no puede reducirse a un plan y unas acciones mecánicas, acriticamente escogidas para cambiar la conducta del menor, ya que son muchos quienes reducen el currículo al planeamiento de objetivos conductuales u operacionales predeterminados masivamente, fácilmente observables y medibles, desconociendo con relación a esto último, que no hacer algo previsto, dar rienda suelta a la imaginación por ejemplo, o no escribir la respuesta "correcta" a un problema, puede esconder procesos no comunes y complejos de pensamiento en gestación.

Sin desconocer que la llamada Tecnología Educativa se puede transformar en un instrumento de esterilización intelectual cuan-

do se maneja por maestros operarios, carentes de una buena formación humanística y científica, adquiere todo su sentido si es utilizada por un maestro creativo y serio en su trabajo. Este, con toda seguridad, no copiará los esquemas para otros niños y otros ideales de vida. Partirá de la investigación colectiva del fenómeno educativo como dimensión de una estructura más amplia; la estructura social, de las condiciones específicas del grupo con el cual va a trabajar, de sus necesidades, intereses e idiosincrasia, para plantear unos ideales, un "perfil" de niño y otro consecuente de maestro y de padres; convertirá esto en fines claros, en objetivos que ajustará periódicamente de acuerdo a situaciones concretas, garantizando orientar el diario quehacer al logro de hábitos importantes para la vida individual y grupal; al desarrollo de habilidades básicas para observar, explorar, conocer y conocerse, pensar y actuar en concordancia con el pensar, expresarse y comunicarse; a la formación del carácter, la voluntad; y de sentimientos realmente positivos como los de solidaridad y aprecio por la vida, que replacen el espíritu individualista y vandálico con que se está formando en la sociedad actual al menor desde su más temprana edad, y que las instituciones escolares, por su carencia de derroteros claros, de técnicas pedagógicas adecuadas para la formación de la personalidad y su excesivo énfasis en lo instructivo, desarrollan e incrementan.

Una clara y profunda definición de Metas (ideales referidos al niño que se quiere formar, y a la escuela y familia que lo harán posible) y su transformación en Objetivos Generales y Específicos es el punto de partida del proceso educativo ya que expresa la transformación planificada que se desea lograr en función de las necesidades e ideales que la sociedad en un momento histórico dado plantea a la institución escolar. Los objetivos determinan el contenido, los métodos y las formas organizativas de la enseñanza y formación y tienen una clara función valorativa, ya que constituyen criterios esenciales para determinar la eficacia de la educación, mediante la evaluación de sus resultados.

CLASIFICACION Y ESTRUCTURA DE LOS OBJETIVOS

En la producción teórica revisada no se encuentra un esquema terminado e integral

para el complejo problema de la clasificación y estructura de los objetivos. Resulta muy complicado hacer una diferenciación absoluta entre objetivos que pertenezcan a cada uno de los dominios, o a los ámbitos formativos o instructivo del proceso de educación; la formación de valores humanos positivos por ejemplo, que se ubica en esas taxonomías en uno de los dominios el Afectivo — no puede desligarse, en la realidad, del conocimiento profundo de fenómenos relacionados con el aspecto de la naturaleza, la sociedad o el pensamiento sobre el cual gira esa actitud valorativa, lo cual "pertenece" al dominio cognoscitivo...

Convencionalmente entonces, se le propone al maestro ubicar componentes psicomotores, afectivos y cognoscitivos para visualizar el comportamiento o, ubicar aspectos formativos y de enseñanza para visualizar las tareas de la educación que en buena medida le sirven de guía pero que no pueden convertirse en esquemas únicos e inmodificables ni en mecanismos seccionadores al organizar la acción didáctica: Una actividad de habilitación motriz fina debe tener sentido para el niño en las dimensiones socioafectiva y cognoscitiva; picar papel solo tendrá sentido si el niño disfruta con ello, si se están haciendo los manteles para la casa de las muñecas, si con ello se está vivenciando con alegría el fruto del esfuerzo humano. El maestro puede aceptar para organizar sus planes de acción, que la adquisición de conocimientos, de la capacidad de conocer y pensar, el desarrollo de habilidades y capacidades pertenecen al "ámbito de la enseñanza" y, que la formación de intereses, sentimientos y hábitos, del carácter, la voluntad y las convicciones hace parte del "ámbito de la formación", pero no puede olvidar la íntima relación entre estos dos procesos en la diaria comunicación con el niño.

FINES Y OBJETIVOS DE LA EDUCACION

Existen diferencias radicales en el enfoque de los objetivos en la Pedagogía, determinadas tanto por la concepción sobre el ser humano y su destino como por el esquema metodológico que se emplea al plantearlos. Qué debe buscar la escuela? Transmitir la cultura? Perpetuar el estado de cosas? Hacer personas capaces de crear nuevas posibilidades de desarrollo humano?... De esta reflexión inicial salen los Fines.

Son los FINES las intenciones muy generales cuya función consiste en orientar la acción educadora en todos los niveles y especialidades. Generalmente, como en el caso de nuestro país, los organismos gubernamentales los fijan formalmente a partir de la imagen de hombre que quieren formar con el sistema nacional de educación. Con base en los fines el Estado también determina metas para ser alcanzados por cada uno de los niveles de enseñanza denominadas OBJETIVOS, los cuales constituyen un sistema rigurosamente articulado que expresa la transformación planificada que se desea lograr en el educando, a la luz de los Fines. La derivación gradual de los objetivos expresa el carácter mediato o inmediato en el logro de los fines y permite ver la educación como un proceso sistemático en que cada una de sus etapas realiza su contribución a la formación integral de la persona.

Todo maestro debe poder garantizar que sus concepciones sobre el humanismo y la educación estén plasmadas en los fines y principios orientadores de su tarea. Por lo tanto el punto de partida de su acción debe ser el análisis que en unión de la comunidad educativa haga sobre los fines previstos por el sistema educativo y la adecuación de los mismos a las particularidades socioculturales y económicas de su región, a las necesidades, intereses, posibilidades e ideales del grupo humano del cual hace parte. Si solo tiene acceso a la perspectiva limitada de las metas parciales perderá el educador su función de guía y su condición humana.

A partir de estos objetivos generales, en los planes de estudio se concretan aún más los objetivos de cada tipo de educación, y los de cada nivel. El sistema educativo colombiano recientemente definió los Fines y Objetivos del Nivel de Educación Preescolar.

Estos deben ser analizados detenidamente por cada comunidad educativa con la coordinación del director, precisarlos y ajustarlos con base en la idiosincrasia cultural de nuestras diferentes regiones y realizar el planteamiento de los Objetivos Generales para su institución o programa de atención al menor con participación comunitaria. A partir de ellos se plantearán objetivos cada vez más concretos, según se formulen para períodos amplios o cortos de tiempo.

OBJETIVOS GENERALES

Son formulaciones que señalan cada una de las metas de alcance amplio que se plantea el maestro para buscar el desarrollo del niño, su formación (carácter, sentimientos, voluntad, intereses) y su enseñanza (construcción de la capacidad de pensar, adquisición de conocimientos, desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades). Deben formularse tanto para el nivel preescolar como para cada una de sus secciones y, dentro de estas últimas realizar una clasificación atendiendo a todas y cada uno de los aspectos formativos y de enseñanza.

Como ayuda en esta exhaustiva derivación gradual de objetivos que implica el carácter sistemático de la educación (y que permite que progresiva y convenientemente para el educando, el proceso vaya permitiéndole plantearse y dar solución a interrogantes más complejos y variados en torno a la naturaleza y a su vida como individuo y como ser social) el maestro puede acudir a algunos modelos de clasificación de los mismos, sin olvidar que cada conducta, cada fenómeno a conocer tiene varias maneras de darse, y que el desarrollo real de la vida del niño muestra que todos los aspectos de la personalidad están vinculados.

Una manera fácil de redactar objetivos generales consiste en seleccionar las conductas que requieren espacios amplios de tiempo para ser alcanzadas, y utilizar para su enunciación verbos que den la idea de proceso, aplicándolos a contenidos que realmente requieran largos períodos de ejercitación para lograrse: todo el nivel preescolar, o un año.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

Son formulaciones que señalan la conducta progresiva que se desea alcance cada niño para mostrar en espacios relativamente cortos de tiempo (un mes, dos meses) que se están cumpliendo las etapas que se requiere recorrer para alcanzar el objetivo general. Son esencialmente pequeñas metas, desglosadas de los objetivos generales y clasificadas según el ordenamiento de aspectos o dimensiones elegido.

El carácter de especificidad o generalidad de un objetivo es relativo al punto de partida. Así, un objetivo que desde el punto de vista del

MEN es específico, puede ser general para un maestro preescolar, quien no considera los de los otros niveles de enseñanza en ese momento (Básica Secundaria Superior). Por lo tanto es erróneo "matricular" determinados objetivos como Generales o como Específicos arbitrariamente, sin considerar la secuencia completa de quien los plantea, y las características del grupo infantil al que van dirigidos.

Lo importante es que al realizar el planeamiento se observe una relación lógica entre una conducta y las que de ella se desglosan. Por ello el éxito en la formulación de objetivos no solo depende de lograr discriminar formalmente entre Generales, Específicos y Operacionales, sino, fundamentalmente, de poseer conocimientos teóricos muy claros sobre la Pedagogía, el desarrollo infantil y los contenidos de las Didácticas Especiales.

En el cuadro de la hoja final se observan algunos ejemplos de objetivos específicos, redactados como se ve, en forma similar a los generales, pero haciendo mención a conductas menos globales, las cuales consideradas en su totalidad (lo que no se hizo aquí) constituyen los elementos estructurales del objetivo general.

OBJETIVOS OPERACIONALES:

Son formulaciones concretas, alcanzables en forma inmediata y evaluables, y describen no ya la acción del maestro como los anteriores, sino la conducta que debe manifestar el educando al finalizar una actividad educacional orientada por el maestro. (No tienen sentido a nivel preescolar en formas organizativas de la actividad como el Juego Simbólico, en la Expresión o Creación, si bien, en forma indirecta las actividades orientadas enriquecen los posteriores momentos de juego, expresión y libre creación).

Se desprenden de cada uno de los específicos (varios por cada uno de estos últimos) y los plantea el maestro en su libro programador de semana o quincena: Son pequeños cortes o peldaños, sub-etapas a recorrer con miras a alcanzar unas metas: los objetivos específicos, los cuales permitirán a su vez alcanzar otras más amplias e importantes: los objetivos generales y los fines.

Un objetivo operacional está bien formulado si reúne los siguientes elementos:

1) El enunciado de la acción o conducta observable que el niño deberá realizar como evidencia de que ha logrado la meta. Dicha acción se debe expresar con un verbo tan preciso, que impida interpretaciones diferentes. Si digo: el niño compartirá los materiales, o manifestará aprecio por los animales, dichas formulaciones no se prestarán a equívocos, lo que sí ocurrirá si digo: el niño debe saber comportarse en grupo, o: se desarrollarán sentimientos nobles en el niño. Se recomienda en este último caso, para precisar la formulación y operacionalizar el objetivo, preguntarse: qué debe hacer el niño para demostrar que sabe compartir, o que posee sentimientos nobles?

2) Las condiciones de ejecución: Objeto, contenido o material sobre el cual debe trabajar el niño. Deberá dibujar en el tablero? o en la ficha guía?

Este elemento puede tornarse muy restrictivo en el nivel preescolar y por lo tanto debe aparecer en casos especiales. El niño bien puede demostrar su capacidad de clasificar agrupando los juguetes o nombrando los tipos de carros que pasan frente a la institución, o las hojas que recoge en el parque. No está bien por lo tanto presionar que su respuesta la de en un material determinado con anterioridad: se puede reemplazar la hoja de ejercicios por otro medio más interesante de acuerdo al momento mismo de realizar la actividad prevista. Lo importante es que la conducta se consolide y manifieste ese día o el siguiente si al planearla se vio que era susceptible de ser lograda en poco tiempo, y si aún se considera útil para alcanzar futuras adquisiciones.

3) El criterio evaluativo o condición limitante: Grado de calidad, cantidad o tiempo para realizar la acción, que se exige como patrón de conducta aceptable. Muestra los límites de tolerancia para que una respuesta se considere correcta.

Deberá subir escalones "con" o "sin" apoyo? Utilizar o no, verbos?... Todo depende de las posibilidades reales del niño.

EJEMPLOS PARA FORMULACION SECUENCIAL DE OBJETIVOS

FIN

"Desarrollar en la persona la capacidad crítica y analítica del espíritu, mediante el proceso de adquisición de los principios y métodos en cada una de las áreas del conocimiento, para que participe en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas nacionales". (Sexto fin del sistema educativo colombiano").

Algunos Objetivos Generales y Concretos que contribuirían al logro de este Fin desde el Nivel Preescolar serían:

A. Objetivo General para el Nivel Preescolar.

1. "Desarrollar la capacidad de tomar decisiones" (Sistema Educativo Colombiano).

B. Objetivo General de Sección (Jardín A).

1.1 Buscar el desarrollo de la autonomía del niño como individuo.

1.2 Buscar el desarrollo de la autonomía del niño como ser social.

C. Objetivos Específicos de Sección (Jardín A).

1.1.1 Propiciar el afianzamiento de la individualidad.

1.1.2 Permitir al niño la construcción de formas de pensamiento lógico.

1.2.1 Propiciar el respeto por el otro.

1.2.2 Permitir la integración armónica al grupo.

1.2.3 Propiciar el desarrollo de diferentes formas de comunicación y expresión.

D. Objetivos Operacionales de Sección (Jardín A).

El niño:

1.1.1.1 Manifestará confianza en sí mismo al desarrollar tareas manuales.

1.1.1.2 Mostrará confianza en sí mismo durante el juego en espacios abiertos.

1.1.1.3 Cumplirá la totalidad del objetivo que libremente se fije en el trabajo grupal.

1.1.2.1 Establecerá correctamente relaciones causales referidas situaciones de la vida diaria.

1.2.1.1 Respetará el turno de los demás al realizar conversaciones en grupo.

1.2.2.1 Compartirá con agrado sus materiales en el trabajo grupal.

1.2.3.1 Relatará experiencias vividas por el grupo, a otras personas.

Puede observarse que si el maestro trabaja día a día por logros concretos y apropiados como éstos (apoyado naturalmente por la comunidad educativa) al terminar el año, el grupo infantil en lo que respecta a esta dimensión del trabajo, poseerá una personalidad segura de sí misma y respetuosa del otro que era lo que se buscaba; lograr que el niño "aprenda a respetar el turno" es una meta precisa, útil, susceptible de ser alcanzada y que no deja al maestro ante la ambigüedad de orientaciones tan vagas como la de "buscar la socialización" que planteara la maestra de Carolina, José Iván, Carlos Enrique y Paola, al comienzo de este escrito.

Es necesario enfatizar que el logro de los Fines y Objetivos Educativos, de enseñanza y formación, así como los tendientes al correcto desarrollo y atención del niño preescolar correspondiente a la institución escolar no se consigue solamente con las actividades didácticas dirigidas por el maestro hacia logros predeterminados. El debe prever también:

a) La forma apropiada para enriquecer las diarias experiencias de Juego Libre y creatividad y los momentos de actividad en los espacios abiertos.

b) La incidencia que el comportamiento de los adultos entre sí y con los niños debe tener en la formación de intereses, actitudes y modos de ver la vida por parte del menor.

c) La incidencia que las condiciones sociales, culturales y económicas en que se desenvuelve la vida del niño están teniendo en

su desarrollo y educación, para coordinar acciones multisectoriales que tiendan a su mejoramiento, si es el caso.

BIBLIOGRAFIA

BLOOM, Benjamín. *Evaluación del Aprendizaje Troquel*, Buenos Aires 1975.

BOVONE-CAPALVO y Otros. *Enciclopedia Práctica Preescolar*. Vol. II Edit. Latina Buenos Aires.

COLS de Susana. *Planeamiento y Evaluación de la Tarea Escolar*. Troquel Buenos Aires.

DE LANDSHEERE, Viviane y Gilbert. *Objetivos de la Educación*. Oikostan Edic. Barcelona.

GANTIVA, Jorge. *Los Fines de la Educación y la Práctica Pedagógica*, en Revista Facultad de Educación Preescolar UNAB, Vol. 3 N° 4.

KAMII, Constance. *Objetivos de la Educación Preescolar*. Troquel, Buenos Aires.

MEN. *Currículo de Preescolar*. Documentos 1 y 2 Bogotá.

NICHOLS, Eugene. *Son los Objetivos en Términos de Conducta la Respuesta?* Material fotocopiado.

NORDEN VON, Adriana. *Encuadre Curricular*, USTA, 1986.

LA INTEGRACION ENTRE LA INSTITUCION PREESCOLAR Y LA FAMILIA: NECESIDAD FUNDAMENTAL PARA LA EDUCACION DEL NIÑO PRE-ESCOLAR

ALBA ROSA AROCHA HERNANDEZ

Directora Instituto Caldas
Sección Primaria. Bucaramanga.

INTRODUCCION

Constantemente escuchamos acerca de la necesidad de fomentar un trabajo colectivo para asegurar el logro de las metas propuestas relacionadas con la labor educativa. Cabe preguntarse si en ella se vincula y aprovecha a todos los integrantes de la comunidad educativa o por el contrario se desarrolla un trabajo aislado, sin una integración de esfuerzos, ideas y propuestas en torno al desarrollo del niño pre-escolar.

La intención del presente artículo consiste en ofrecer elementos orientadores en la búsqueda de alternativas que permitan una integración entre la institución preescolar y la familia; así como la presentación de los resultados de una experiencia de investigación acerca de esta problemática, realizada en nuestro medio.

Esta situación sin lugar a dudas conducirá a una reflexión en torno a cuál ha sido hasta el momento el aporte y compromiso de educadores: padres y maestros en dicho proceso.

INTEGRACION INSTITUCION PRE-ESCOLAR Y FAMILIA

La institución pre-escolar hoy día, debe estar vinculada a la problemática de la familia y la comunidad desarrollando propuestas que motiven y comprometan a todos. Esta tarea no tendría sentido si desde un comienzo no se constituye en preocupación central para toda institución pre-escolar. Por ello, las relaciones de la institución y los padres de familia deben sustentarse en el permanente intercambio de información y de apoyo decidido a las diversas actividades que se organicen. Esta relación no debe considerarse como una intromisión en la experiencia que una y otra entidad tienen; es, en consecuencia, interesante mutuamente por la formación del niño.

Generalmente, las familias esperan de la institución asistencia en las necesidades de orden práctico; por ejemplo, cuando los padres solicitan asesoría, orientación en la solución de un problema relacionado con su hijo, requieren igualmente de atención individualizada según el caso y la continuidad en el

proceso de socialización que ha iniciado el niño en el hogar.

A su vez la institución espera de la familia obtener información de los padres sobre las necesidades e intereses de sus hijos; el compromiso y la participación en las propuestas que se programen y lo más importante; una toma de conciencia de la responsabilidad que tienen de educar en conjunto a los hijos. Si los padres de familia comprendieran la importancia de su papel en la formación de sus hijos, colaborarían sin duda alguna con los docentes para mejorar la calidad de la misma.

Es importante destacar la tarea que los educadores tienen para lograr la vinculación de la familia, puesto que las actividades y propuestas que acompañan el funcionamiento de la institución son el resultado de las decisiones que se tomen orientadas hacia la consecución de objetivos básicos como:

— Lograr la continuidad de la labor desarrollada con el niño en el centro preescolar, en su hogar.

— Motivar y apoyar la participación de la familia con el fin de desarrollar planes y programas en beneficio de los niños.

Para alcanzar con éxito las metas propuestas, el educador deberá poseer una visión global sobre la influencia de lo social, cultural, económico en el proceso educativo que orienta.

En cuanto a la relación con los padres de familia, ésta se enmarcará en el diálogo en el intercambio de igual a igual; en el aporte de ideas y sugerencias siendo entonces un orientador en cuyo trabajo aportará, aclarará y complementará las acciones que junto con la familia se proponga realizar. En conclusión, la interacción entre educador y padres de familia debe caracterizarse por un dar y recibir constante, por una actitud abierta y constructiva que conduzca a unas positivas relaciones entre ellos.

Es conveniente exponer sobre los factores que inciden en la integración, siendo éstos de índole positiva y negativa. Entre los primeros se encuentra la unificación de tareas, metas y objetivos educativos entre ambas instituciones, el mutuo interés y compren-

sión hacia el proceso educativo del niño y la creación de un clima de convivencia y cordialidad entre padres y docentes.

En cuanto a los factores que obstaculizan el desarrollo de un trabajo positivo figuran: la disponibilidad de tiempo de los padres, por la jornada laboral que impide la asistencia y compromiso en las actividades sugeridas por la institución; una relación vertical y conflictiva surgida entre docente y padre de familia; la desmotivación y desinterés tanto de unos como de otros debido a la respuesta inconstante ante los planes de trabajo, y la carencia de recursos físicos y financieros para hacerlos realidad.

Dentro de esta integración institución y familia pueden encontrarse niveles que estructurados adecuadamente orientarán cualquier propuesta de vinculación a desarrollar con la familia.

1. Nivel de información: El objetivo básico es brindar y establecer un intercambio de datos que permitan el conocimiento del niño con respecto a necesidades básicas, características del ambiente familiar y escolar, pautas y normas de crianza en el hogar, limitaciones y dificultades de adaptación, relación entre hogar e institución. Toda esta información servirá para el asesoramiento de la familia en la solución de casos, orientados en lo posible por un equipo especializado.

2. Nivel de implicación - colaboración: Aquí se incluye la colaboración de los padres de familias en las diversas actividades que se organicen ya sea extraclase o dentro de la jornada de trabajo en la institución. El educador establecerá la intervención de los padres, la estrategia a desarrollar para alcanzar gradualmente el mayor nivel de implicación.

3. Nivel de implicación - responsabilidad: Los padres participan directamente en las actividades cotidianas, asumiendo alguna responsabilidad desarrollándolas y evaluando los resultados.

4. Nivel de implicación - cogestión: La toma de responsabilidad de acción recíproca con los educadores y el mayor grado de implicación son las características básicas de este nivel. Aparecen las asociaciones de padres, las escuelas de padres, los talleres de capacitación como actividades organizativas que

posibilitan una gestión propia.

Finalmente, indicaremos algunas estrategias que para fines de la integración se utilizaron en nuestro medio: reuniones de padres de familia, conferencias, jornadas creativas, actos culturales, campañas de aseo, asociaciones de padres, bazares, convivencias, club de padres, visita y entrevistas a las familias, talleres educativos, escuela de padres.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACION

Interesadas por conocer de cerca un aspecto de la realidad educativa como es la integración entre la institución pre-escolar y la familia, un equipo de alumnas de noveno semestre de la Facultad de Educación Preescolar desarrolló en 1988 una investigación con un grupo representativo de instituciones preescolares oficiales de Bucaramanga. A través de la misma se perseguía conocer sobre la integración que se daba en estas instituciones, los factores que incidían y las estrategias que se organizaban para hacer efectiva dicha integración.

La información se recogió por medio de encuestas formuladas a directivos, docentes y padres de familia de los Jardines Oficiales.

El análisis de los datos contribuyó para que el grupo investigador, sobre la realidad encontrada; propusiera una alternativa de trabajo que sirviera como pauta guía al problema de la integración entre la institución y la familia.

Las conclusiones a que se llegó con el trabajo fueron, entre otras:

1. El nivel de participación de las familias en las actividades de integración organizadas por la institución pre-escolar es relativamente muy bajo: demuestran interés por la asistencia a las actividades pero no aportan ideas para la planeación y su colaboración con el trabajo o actividad física es mínimo.

2. Se requiere mejorar las relaciones establecidas por la institución y la familia; es decir, las existentes son adecuadas. Sin embargo, es necesario que se dé una aceptación

completa, si se tiene en cuenta el compromiso de la institución para servir, proyectándose hacia el desarrollo de acciones comunitarias concretas.

3. La institución pre-escolar hace muy poco por unificar objetivos tendientes a lograr la integración con la familia. Buen número de familias desconocen la organización de la institución, no participan en la solución de problemas que surjan; es mínima la interacción docente - padre de familia y muchos desconocen la clase de formación que la institución ofrece.

4. Directivos y docentes disponen del tiempo necesario para la organización y realización de actividades de integración con la familia, lo que implica que la institución debe proponer estrategias de vinculación más coherentes y utilizar racionalmente los recursos humanos existentes.

5. Las actividades de integración utilizadas por la institución no responden a las expectativas de las familias que pertenecen a ella. Es necesario detectar la motivación como factor que movilice a los padres de familia en el logro de los objetivos de integración.

6. El docente ha descuidado y en algunas ocasiones desconoce el papel de la institución en la integración con la familia, puesto que no se han definido claramente objetivos, planes, materiales, recursos y tareas. Ello afecta negativamente la labor en este sentido.

7. Hay utilización permanente de actividades como reuniones, charlas, conferencias que permiten la presencia de los padres de familia en la institución pero se carece de iniciativa por parte de la misma para fomentar la creación de otras actividades que vinculen realmente a la familia y mantengan el interés por apoyar el trabajo de integración.

8. Es necesario crear nuevos mecanismos o medios de comunicación que contribuyan a mantener permanentemente informados a los padres de familia sobre los acontecimientos y actividades programadas por la institución.

Esperamos que los planteamientos aquí esbozados permitan abrir un espacio de

análisis y a su vez la puesta en marcha de acciones, que de acuerdo con las posibilidades que se tengan contribuyan a mejorar la vin-

culación de institución y familia en beneficio del niño pre-escolar.

BIBLIOGRAFIA

ARANGO, Martha. *Un estudio de caso del programa integrado escuela - hogar para la educación infantil en Colombia*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y Caribe. Santiago de Chile. 1980.

ARTEAGA, Armando. *Escuela de padres. Profesionalización a distancia*. Universidad de San Buenaventura, Seccional de Medellín.

ASOCIACION COLOMBIANA DE EDUCACION PREESCOLAR CACDED. *Ponencias* Cartagena. Junio 30 - julio 3 de 1987. Páginas No. 11-13.

DURKHEIM, Emile. *Educación como socialización*. Editorial Sigüeme. Salamanca. 1976.

GARCIA MANZANO. *Biología, Psicología y sociología del Niño en edad preescolar*. Ed. Barcelona, España. Diciembre 1981. Perú CEAC.

OSORIO DEÑINO, María C. *Avances y perspectivas en los estudios sociales de la Familia en Colombia*. Bogotá. 1984.

PULPERIO, Silvia y otros. *Comunicación entre padres y maestros en el Jardín de infantes: Entrevistas y reuniones*. Buenos Aires: Latina 1976.

VALDERRAMA DE CRESPO, Maritza. *Escuela y Comunidad. Una propuesta hacia el cambio*. Centro Bolivariano de Investigación y Acción Educativa. La Paz Bolivia. 1984.

LA FORMACION DE LA AFECTIVIDAD EN EL PREESCOLAR

ARMANDO SARMIENTO C.

Psicólogo Universidad INCCA de Colombia.
Profesor Facultad de Educación UNAB.

EL AUTOCONCEPTO y la SEXUALIDAD, pilares fundamentales del programa, se desarrollan paulatinamente a lo largo de sus contenidos. En torno al primer término (autoconcepto) se busca, mediante una serie de ejercicios individuales y de grupo, dar elementos al educando para que tome conciencia de sí mismo en las diversas áreas que integran su persona (física, intelectual, social) así como resaltar la importancia de los demás en su propio desarrollo; de manera que finalmente llegue a un conocimiento y valoración

1 Sarmiento C. Armando. *La formación de la Afectividad: Una propuesta educativa.* Revista Facultad de Educación Preescolar, Vol. 4, Número 6, julio de 1989.

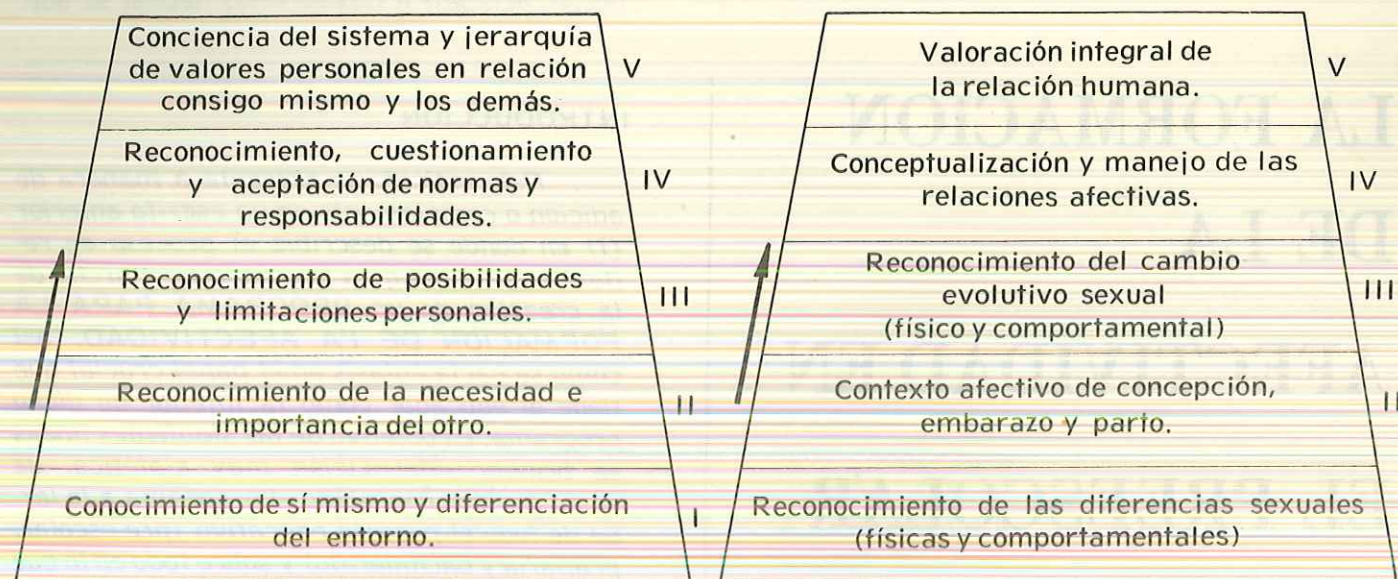
INTRODUCCION

Este artículo se presenta a manera de adición o complemento de un escrito anterior (1) en donde se describía el proceso de reflexión que condujo a la puesta en marcha de la creación de un PROGRAMA PARA LA FORMACION DE LA AFECTIVIDAD; así como se hacía énfasis en el papel crucial que tiene el educador como facilitador de dicho programa. El objetivo de las siguientes líneas es brindar información muy sintética, de cómo se tiene concebido el programa a lo largo de todo el proceso educativo (pre-escolar, primaria y bachillerato) y sobre todo en lo que el nivel de preescolar corresponde. Es importante anotar que el programa está en prueba en los colegios Jesuitas, de donde se espera obtener un reflejo de los ajustes y precisiones necesarias de manera que se pueda elaborar una edición mejorada a partir de finales del 89.

Tal y como se ha concebido, el programa busca contribuir a la creación de un espacio en donde se le dé la posibilidad al alumno de tomar conciencia y de satisfacer las necesidades básicas afectivas correspondientes a su nivel evolutivo.

realista y óptima de su individualidad. Evidentemente el otro pilar (la sexualidad) está muy relacionado e involucrado dentro del anterior; se toma como otro pilar sencillamente para darle la relevancia que merece. A este respecto se pretende brindar una información y formación integral, de manera que el contenido sexual esté siempre acompañado de un contexto ético que le dé la dimensión humana y reflexiva adecuada, de forma que el alumno conozca las diferentes opciones que se le presentan, tome reflexivamente su decisión conociendo y asumiendo responsablemente sus consecuencias.

La secuencia general que sigue el programa se puede ilustrar en los siguientes gráficos:



AUTOCONCEPTO

SEXUALIDAD

Esta secuencia abarca desde el nivel pre-escolar hasta el grado 11° de básica secundaria, involucrando por tanto, diversas etapas del desarrollo afectivo e intelectual de los alumnos.

Es importante dejar claro que el gráfico anterior es solo una muestra de la secuencia, no quiere decir que, por ejemplo, el nivel V se

trabaje únicamente con los últimos grados o el nivel II se trabaje solamente con los niveles bajos. En los últimos grados se retoman contenidos de los primeros niveles, solo que se les da un tratamiento a un mayor nivel de complejidad de acuerdo con las características intelectuales, socio-afectivas y morales del grado específico.

así como, se toman tres temas que concretan la organización secuencial:

- —“Cómo soy”.
- —“Mi familia y Yo” y
- —“lo que me rodea”

Estos temas se constituyen en la columna vertebral de cada uno de los niveles.

En las unidades que se desprenden de estos temas se ubican algunos aspectos del desarrollo psicosexual y del desarrollo del autoconcepto.

	Tema	Unidad
Pre-escolar 4 años:	Como soy Mi familia y Yo Lo que me rodea	Nº 1 “Soy Yo” Nº 2 “Todos construimos la Familia” Nº 3 “Lo que Dios me tenía preparado”
Pre-escolar 5 años	Como soy Mi Familia y Yo Lo que me rodea	Nº 1 Antes que yo naciera Nº 2 Soy capaz de amar Nº 3 Trabajando en familia Nº 4 Acontecimientos importantes en la vida de la familia y la comunidad Nº 5 Yo quiero tener amigos
Pre-escolar 6 años	Como soy Mi familia y Yo Lo que me rodea	Nº 1 Así nacimos Nº 2 Así crecemos Nº 3 Lo mío, lo tuyo y lo de otros. Nº 4 El amor, el matrimonio y la familia. Nº 5 Salgo de mi familia en busca de los demás.

Los siguientes objetivos generales para cada grado dará una idea cercana de la concepción de los contenidos descritos.

OBJETIVOS:

Pre-escolar 4 años: Se busca facilitar al niño el reconocimiento y aceptación de su individualidad (ser distinto y especial). Establecer un ambiente de trabajo de tal manera que, viendo diferente al “otro”, también lo acepte como parte importante de su vida. Que se ubique dentro de su ambiente familiar en torno a valores como la responsabilidad y la colaboración. Que reconozca el mundo más amplio que lo ha recibido.

Pre-escolar 5 años: Facilitarle al niño la comprensión elemental de las etapas de embarazo y parto, con la significación que este proceso ha tenido para sus padres.

Que el niño identifique sus posibilidades de dar y recibir afecto en la relación familiar, así como en las relaciones de amistad fuera de la familia.

Pre-escolar 6 años: Profundizar algo más en las características de embarazo y parto. Facilitarle al niño la comprensión sencilla de su propio crecimiento. Sensibilizar hacia

las actitudes de cuidado y conservación de lugares y objetos propios y ajenos. Conducirlo a un conocimiento y comprensión de la constitución de la pareja de los padres alrededor del afecto.

Estos objetivos están acompañados de actividades concretas, están sustentadas en valores que le dan su sentido y ayudas en recursos materiales que conducen a la operacionalización. Existen sugerencias en términos de tiempo y de profundización. El facilitador puede, respetando los objetivos, modificar o adecuar actividades, temas y recursos a su ambiente particular de trabajo.

Sería dispendioso aquí reproducir el programa; el folleto que lo contiene está disponible para la consulta y aún la crítica del lector.

Estamos conscientes de que los contenidos no son totalmente novedosos, nuestro aporte está en el énfasis y organización que se hace en lo afectivo. Es esta RECUPERACION de los elementos afectivos que se consideraba importante implementar.

El programa queda a juicio del reflejo que proporcione el contacto del programa con la realidad del profesor y el alumno concreto.

**PROGRAMA
PARA LA FORMACION DE LA AFECTIVIDAD**

Pre-escolar 4,5 y 6 años

PREFECTURA GENERAL DE ESTUDIOS, S.J.
1988

**PROGRAMA
PARA LA FORMACION DE LA AFECTIVIDAD**

Grados: 1°, 2° y 3° Elemental

PREFECTURA GENERAL DE ESTUDIOS, S.J.
1988

"Programa de Formación de la Afectividad"
Nivel Pre-escolar. Prefectura de Estudios.
Colegios de la Compañía de Jesús

APERTURA EN LA EDUCACION SUPERIOR EN COLOMBIA

HERNAN PRADA NIÑO

Doctor en Derecho, Universidad Externado de Colombia.
Vice-rector Académico UNAB.

INTRODUCCION

Este tema, tiene en nuestro medio características de novedoso en la medida en que todos estos años, en razón de las políticas oficiales y los criterios más generalizados aplicados en las instituciones públicas y privadas, hemos estado haciendo lo contrario: cerrando el paso a la mayor parte de los bachilleres que egresan cada año y permitiendo que solo una minoría privilegiada acceda a este nivel de educación.

El Icfes ha venido señalando cupos limitados en los establecimientos educativos de acuerdo a parámetros diversos que miran la capacidad física y académica de las instituciones y en oportunidades el volumen y saturación del mercado profesional.

Independientemente de las críticas que al Instituto de Fomento se le pueden hacer sobre la seriedad en la aplicación de tales políticas más en el fondo debemos preguntarnos si tales criterios de saturación son válidos y suficientes para coartar el derecho a la cultura y a la Educación Superior que corresponden a todos y cada uno de los colombianos.

¿Es el mercado concreto que se da en un momento determinado de la vida de un país o una región, señalado por las plazas disponibles o previsibles de las empresas privadas o los establecimientos oficiales, la medida del número de profesionales que debe generarse en determinada área?

¿O el mecanismo debe actuar en sentido inverso, para desde la Universidad producir los profesionales que deban jalonar la diversificación, ampliación y enriquecimiento del mercado?

¿Es la universidad la que agrega nuevo saber, técnicas y habilidades, despertando así la imaginación y la capacidad de quienes pasan por ella para la creación de nuevas áreas de vida, producción y trabajo?

Interrogantes válidos en una sociedad como la Colombiana donde poco se juega a la imaginación y los organismos estatales están hechos para ser celosos guardianes de una normatividad inerte y anquilosante.

1. El tema de la apertura es novedoso en cuanto significa en primer lugar una política de eliminar paulatinamente las barreras artificiales creadas por los Institutos oficiales y las Universidades mismas para tamizar menudamente a quienes aspiran a ingresar a la Educación Superior.

Y digo artificiales porque las normas internas y los compromisos internacionales del país debidamente interpretados, dentro del marco de nuestra sociedad pluralista deben permitir y garantizar muy superiores posibilidades que las que hoy realmente se brindan oficial y privadamente.

La Constitución Nacional de los señores Caro y Núñez de 1.886 en su texto original no incluyó derecho a la instrucción, más la reforma de 1.936 garantizó la libertad de enseñanza, reservándose el Estado la suprema inspección y vigilancia para "procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación, intelectual, moral y física de los educandos".

En 1.957, el plebiscito señaló al gobierno la obligación de destinar "no menos del 10% de su presupuesto general de gastos en educación pública".

Tanto el art. 26 de la declaración de los derechos humanos de 1.948 como el art. 13 del "Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales" del que hace parte nuestro país propugnan por iguales posibilidades para todos en el acceso a la educación superior.

No obstante las condiciones económicas, la limitación de cupos, la escasa diversificación de los programas, los exámenes de Estado y la ubicación de los centros educativos en las principales ciudades producen en la práctica marginamiento y negación de oportunidades a la gran masa del pueblo colombiano.

Durante muchos años se creó en el país el mito del ingreso a la Universidad, colocándolo como meta inalcanzable y trofeo posible solo para los escogidos. Se aguzó el entendimiento para crear toda una serie de exámenes de conocimientos, de habilidades y de aptitudes complementados con entrevistas y cursos preuniversitarios que erigieron una falsa muralla ante esta ciudad inaccesible, recur-

sos todos éstos que obraron a manera de fortificaciones y de fosos guardianes de castillo de señor feudal; disimulados como pruebas psicotécnicas y test pseudocientíficos.

2. Mas hoy, cuando el país se convulsiona desde su cimiento en razón de la injusta distribución de los recursos vitales, cuando en el espacio político nuevas fuerzas irrumpen y reclaman apertura y oportunidades, parece oportuno analizar la posibilidad de experimentar también con esa ampliación en la educación superior desde sus más variados ángulos como son:

- a. La apertura en las condiciones de ingreso
- b. La apertura en el manejo del currículo
- c. La apertura de los currículos mismos
- d. En los métodos aplicados a la enseñanza - aprendizaje.
- e. Apertura (ampliación) en los cupos.

Hay armonía entonces entre las necesidades de la hora y del futuro y las medidas que se deben tomar en los campos económicos, políticos, sociales y educativos para buscar que éste sea un país más justo e igualitario, donde el "Doctor", deje ser el odioso y a veces despectivo calificativo que alindera a quienes pasaron por una Universidad y a quienes jamás alcanzaron tal posibilidad.

Muchos son los males que aquejan a la patria, y variadas son también las soluciones que deben ensayarse dada la etiología compleja del conflicto, pero indiscutiblemente el mantenimiento de la democracia es uno de los factores que posibilitará una solución. Y apertura en educación es sinónimo de democracia.

"Apertura es sinónimo de equidad, de justicia y de pluralismo"

3. Ahora bien, mencionamos atrás que el "ingreso" a la Universidad se convirtió en un tiempo en una meta a la par que en odisea, perdiéndose de vista que lo importante no es ingresar sino egresar.

Llegar a la educación superior debe

dejar de ser una meta para trasladar el lindero más adelante, pensando en que los colombianos logren la formación que ella brinda y egresen exitosamente para satisfacción de sus aspiraciones y mejoramiento de las condiciones culturales, económicas, sociales y científicas del país.

Y para egresar hay que permanecer y estar y vivir y formarse en la Universidad, formando todo ello el verdadero conjunto que representa y constituye ese mundo vital. Es cierto que debemos preocuparnos por quienes llegan y por quienes han egresado, pero la inobjetable es que nuestra máxima atención está en quienes pasan en un momento dado, en lo que ellos hacen, en los métodos y los criterios que se aplican en su formación, en las vivencias de su permanencia.

De ahí que el análisis de lo que ha de ser un currículo más abierto y su administración es a mi entender uno de los problemas sustanciales, si se tiene en cuenta que apertura no puede jamás significar disminución de la calidad.

Ante todo es importante revisar los parámetros del conocimiento y el orden de

"Hemos hecho la ilógica carrera por el conocimiento, prefiriendo la velocidad y la uniformidad por encima de la madurez y la creatividad, desconociendo la variada gama de estructuras mentales, de capacidad para aprender, de formas, de estilos y de intereses"

Debemos revisar entonces la política que señala unos mismos puntos de entrada y salida para todos teniendo en cuenta mejor la diversidad de materias, su naturaleza y los intereses de quienes se forman. Esto permitirá que muchos lleguen a niveles más centrales y profundos de los conjuntos de contenidos a cambio de lo que actualmente ocurre dentro del esquema de la uniformidad de accesos y salidas donde la gran mayoría se queda en los aspectos "fundamentales" o lineamientos generales de los conjuntos o áreas del conocimiento.

Es indispensable pensar en la posibilidad de manejar grandes conjuntos de contenidos en lugar de cursos pequeños y autó-

prioridades que usualmente se tienen y que marcan férreos carriles por donde han de transitar todos quienes deseen ser promovidos dentro de un programa académico.

Si atrás dijimos que por años hemos estado cerrando el paso a quienes han querido formarse a través del manejo de los cupos universitarios, ahora debemos repetir la afirmación con ocasión de este tema. La estructura rígida del currículo y su inelástica administración ha sido una valla más para la inmensa mayoría de seres humanos que llegan a la Universidad y que forman un conjunto de gran heterogeneidad, limitados, las más de las veces, por esos caminos de una sola vía y de velocidad constante.

Tal vez en nuestra mente ha pesado, todos estos años el calificativo de "carreras" dado a los programas académicos para hacer una enseñanza secuencial y de velocidad donde el mejor es quien más prontamente supera los obstáculos que hemos colocado y donde los que no mantienen el ritmo son excluidos debiendo reiniciar en otra facultad o despidiéndose para siempre de su anhelo de obtener la formación buscada con toda la carga de frustración y de insatisfacción que eso conlleva.

nomos, desvinculados; ello con el propósito de que los estudiantes manejen las relaciones e interacciones dentro de las disciplinas, a fin de que puedan formarse de manera más integral y profunda. Los estudios sociales, por ejemplo, no pueden limitarse a pequeños cursos de historia, o aislados programas de sociología o economía. La geografía, la educación ciudadana y el civismo, la antropología y la ciencia política forman parte del conjunto que deben atacar en su formación quienes aspiren como abogados, comunicadores o sociólogos a gozar de una capacidad integral desde la cual puedan examinar los problemas de la sociedad y adentrarse al estudio, tratamiento o análisis de ellos.

Parte de la apertura está en eliminar el usual parámetro de que el alumno aprende hasta donde el maestro sabe. Por el contrario ha de propenderse porque el alumno esté a cargo de su propia formación en un espacio significativo, eliminando paulatinamente los horarios completos y dirigidos a clases magistrales y presenciales. Los indispensables espacios obligatorios permitirán presentar las guías para el estudio, la absolución de interrogantes, el intercambio de criterios para

que en los espacios restantes los alumnos se dediquen a sus formas personalizadas de aprendizaje con el fin de adelantarlos con la medida de sus intereses y del éxito que obtenga.

Ha de estimularse la curiosidad, el espíritu investigativo, la búsqueda limitando al máximo los enfoques académicos cerrados y las evaluaciones que sean reflejo de él.

“El manejo abierto del currículo propiciará y buscará que el estudiante haga aprendizaje de profundidad buscando la saturación en los temas de interés así como en los fundamentales, a cambio del ligero barniz de superficialidad de que ahora padecemos”.

Y así como estas múltiples medidas que estimulen la individualidad de quienes se forman y tengan en cuenta la diversidad.

4. Por causas variadas la población del país se ha venido concentrando desde hace varios años en unas pocas ciudades dejando cada vez más vacío el espacio rural y elevando, de paso, el conjunto global de problemas generados por el hacinamiento urbano.

Las “violencias” que desde siempre nos han azotado han empujado bandadas de gentes de los pueblos hacia las capitales en búsqueda de seguridad y de oportunidades. La respuesta obvia del Estado fue la de desarrollar programas de vivienda, de salud, de educación, de empleo etc., en esas ciudades, estimulando con ellos nuevas migraciones paulatinas de personas y familias deseosas de mejorar sus ingresos, de educar sus hijos y en fin de tener contacto con las facilidades y comodidades de la vida moderna.

Este proceso no ha concluido y por el contrario, está acentuado en la actualidad por la barbarie que recorre los campos.

Por eso, junto a las políticas de paz, deben manejarse las de desarrollo del sector rural y desestímulo de los programas urbanos a fin de invertir el proceso o al menos no acelerarlo. Y el manejo educativo es parte del conjunto.

La educación superior debe llegar más allá del sector urbano, utilizando la apertura de espacios y tiempos para el aprendizaje. Quien desee estudiar en el futuro no deberá trasladarse a vivir permanentemente a una capital buscando el campus universitario y dejando atrás su núcleo social y familiar, abandonando sus medios de subsistencia y convirtiéndose así en un “fugado” más de la provincia.

Habrà de permitírsele que solo concorra por épocas a labores presenciales propiciando que la mayor parte del tiempo dedicado a su formación lo pase en el pueblo o sector no urbano, donde vive. El adecuado equilibrio entre la indispensable presencialidad y el uso de medios “distantes” tales como computadores, T.V., radio, audiovisuales, etc., permitirán la viabilidad de la propuesta.

Carl Rogers resumió muchas de las aspiraciones bosquejadas en el siguiente párrafo:

“Debe buscarse la manera de crear, dentro del sistema educacional en su totalidad y en cada uno de sus componentes, un clima que conduzca al desarrollo personal, un clima en él que las innovaciones no atemorizen, en el que la capacidad creadora de administradores, docentes y alumnos se vea estimulada

y expresada en lugar de reprimida. Debe buscarse la manera de crear un clima dentro del sistema en el cual lo importante no sea enseñar, sino facilitar el aprendizaje autodirigido.

Solo de esta manera podremos producir

el individuo creativo, abierto a todas sus experiencias, capaz de captarlas y aceptarlas y constantemente en proceso de cambio. Y pienso que solo de esta manera podremos lograr la organización educacional creativa que estará también constantemente en proceso de cambio”.

BIBLIOGRAFIA

ACKOFF, Russell. *La Revolución en que nos hallamos*. Texto 31 Lectura complementaria, Magister en Dirección Universitaria, (M.D.U) Proyecto UNIANDES- SED-BID.

ARANGO, Marta. *Bases Psicosociales del Currículo*. Informe final del Seminario Multinacional del Currículum. O.E.A. Caracas 1985.

ARANGO, Marta; ALVARADO, Sara V.; OSPINA, Héctor F.; y CARDONA, Lucila. *Módulo Integrado en Diseño y Planeación de Currículo para el Sistema de Educación Abierta y a Distancia*. Texto 45. Lecturas complementarias. MDU.

CRANE, Hewitt D. *El Nuevo Mercado de Intercambio Social*. Notas sobre el Cambio Social en la Sociedad Americana del Tercer Siglo. Traducción de Marta Renza. Texto 40. Lecturas complementarias MDU.

GALVIS PANQUEVA, Alvaro H. y GONZALEZ CASTAÑON, Miguel A. *Tecnología de la Educación Superior Abierta y a Distancia*. Texto MDU 11.

ROGERS, Carl R. *Freedom To Learn*. Citado por L. Craig Wilson en “*El Currículo Abierto*”, 1979.

LA DIFUSION DEL CONOCIMIENTO PSICOLOGICO SOBRE EL NIÑO Y SUS REPERCUSIONES SOBRE LAS PRACTICAS CULTURALES

MARIA CRISTINA TORRADO P.

Profesora Departamento de Psicología. Universidad Nacional de Colombia.

INTRODUCCION

En las sociedades modernas el conocimiento más elaborado y en particular aquel que se ha legitimado como científico, ha ido convirtiéndose cada vez más en parte constitutiva de la cultura y por lo tanto en elemento regulador y ordenador de la vida de los hombres. Este conocimiento penetra progresivamente todos los espacios de la vida, incluso aquellos considerados como privados, y gracias a su difusión permanente atraviesa también todos los sectores y estratos sociales.

Este fenómeno adquiere características particulares para el caso de las disciplinas sociales ya que por su misma naturaleza, estas disciplinas, además de proporcionarnos modelos para la comprensión de la realidad, tienden a convertirse en teorías normativas; esto es, en un saber con implicaciones prácticas. En efecto, y aunque no lo pretendan explícitamente, las teorías sobre el hombre, la

sociedad y la cultura proponen normas para la acción y proporcionan tipos ideales de donde se derivan recomendaciones sobre el deber ser de la vida social (1).

De esta manera el saber científico sirve para legitimar ciertas prácticas las cuales se convierten en "deseables" y por lo tanto son difundidas buscando que sean asumidas por la Mayor parte de la sociedad. Un buen ejemplo de las implicaciones prácticas de la difusión y apropiación de las teorías científicas, es el uso de la Psicología del Desarrollo en múltiples estrategias de "reeducación para la crianza y educación del niño", las cuales constituyen una realidad creciente en nuestro medio.

(1) Tal es el caso de la higiene y la puericultura a fines del siglo pasado en Europa. Cfr. BOLTANSKI, L. Puericultura y moral de clases. Barcelona: Laia, 1974.

Desde los medios masivos de comunicación, pasando por los planes del Estado para la atención y protección de la infancia o las discusiones en el campo pedagógico, no solo se hace una difusión del conocimiento psicológico sobre el niño sino que se le apropia como modelo desde el cual se valoran y promueven ciertas formas particulares de interacción y socialización. Esto se hace más evidente en aquellos programas dirigidos a los sectores más pobres de la población, orientados a mejorar el nivel de desarrollo y la calidad de vida de los menores, en los cuales aparece como un propósito central la transformación de patrones y prácticas culturales con el niño (2).

La estrategia más comúnmente utilizada para transformar ciertas prácticas con el niño, consideradas como "inadecuadas", es la de capacitar a la madre y en general a la

PRACTICAS "INADECUADAS" VERSUS PRACTICAS "DESEABLES"

Al considerar como inadecuadas ciertas formas de interacción entre adultos o niños o algunas prácticas de crianza y cuidado del menor, lo que se hace fundamentalmente es una valoración desde un modelo considerado como el ideal. De esta manera se califica como indeseable aquello que no corresponde al modelo desde el cual se legitima lo adecuado.

El modelo ideal se deriva de alguna de las teorías del desarrollo infantil, las cuales una vez son aceptadas como válidas se convierten en normativas al derivarse de ellas prácticas más deseables que otras. Así dependiendo de la teoría que sea asumida como válida, van a aparecer los criterios para determinar lo inadecuado y las recomendaciones sobre lo que debe hacerse con el niño para favorecer su desarrollo.

(2) Como ejemplo podría citarse el actual Plan Nacional para la supervivencia y el desarrollo infantil- SUPERVIVIR.

(3) BRUNER, J. Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vigotsky. En *Acción, pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza, 1984, Pág. 31.

familia, en nuevas formas de relación con el niño las cuales se presentan como "deseables". Esta educación se imparte de múltiples maneras: cartillas, manuales, conferencias, demostraciones, conversaciones y en ella ocupa un lugar central la difusión del conocimiento psicológico sobre la infancia y su desarrollo.

El presente artículo se propone plantear algunos problemas implícitos en el problema planteado: ¿Qué significa y qué dificultades conlleva el interés de transformar las prácticas sociales con el niño? ¿Cómo sustituir prácticas "inadecuadas" por otras "deseables"? ¿Quién determina qué es lo adecuado? El análisis de estos problemas nos permitirá aproximarnos a una temática más general y de gran interés, cual es la circulación de los saberes sobre el niño y su asimilación a la cultura.

De esta manera las condiciones que el modelo teórico considera como determinantes del desarrollo del niño, en su intento de aproximarse a una explicación de este proceso, se convierten en el ideal al cual la misma realidad explicada debe aproximarse. En este sentido puede afirmarse que las teorías sobre el desarrollo "debido al carácter de la cultura, no son simples esfuerzos para comprender y codificar la naturaleza del desarrollo humano, sino que, por su propia esencia, también crean los mismos procesos que intentan explicar, confiriéndoles realidad y haciéndolos conscientes a la comunidad" (3).

Si tenemos en cuenta que tanto las prácticas de crianza como las formas de interacción del adulto con el niño se inscriben y adquieren sentido dentro de un complejo de saberes y representaciones culturales, hay que reconocer que la transformación de estas prácticas involucra mucho más que un esfuerzo de difusión del conocimiento elaborado. Se trata fundamentalmente de regular y uniformar las formas de la acción, en este caso de madres y adultos, a través de normas y reglas que de hecho invalidan otras posibilidades.

Esta pretensión de racionalización de la acción parece desconocer la existencia de grandes variaciones y particularidades importantes de una clase social a otra y entre

tradiciones culturalmente diferentes, no solo en las prácticas con el niño sino también en el universo de representaciones y significaciones colectivas que las mediatizan. (4). En el terreno de la crianza y el cuidado del niño el reconocimiento de estas distancias entre las clases sociales se expresa bajo la forma de prejuicios hacia los sectores populares los cuales "deben ser reeducados".

En el caso que nos ocupa, lo que da sentido a las prácticas de educación y crianza en los sectores populares, hace parte de un saber sobre el niño proveniente de las mismas prácticas y decantado bajo la forma de imágenes y reglas para la acción no elaboradas a través de un discurso. Este conjunto de imágenes y normas se integra en un saber que orienta y regula la acción y el cual se recrea y transforma permanentemente; en este sentido el conocimiento psicológico o médico sobre el niño constituye la forma de representación de la infancia más elaborada por los sectores más cultos de la sociedad.

En el caso de países como Colombia, caracterizado como culturalmente heterogéneo tanto por su composición multiétnica como por su desigual desarrollo regional, el reconocimiento de múltiples prácticas sociales con el niño lleva necesariamente a aceptar también la presencia de diversas representaciones culturales sobre la infancia y su desarrollo. Desconocer esta situación plantea por lo menos dos grandes riesgos: impulsar modelos que legitiman como "adecuados" y por tanto "deseables" el patrón cultural de una clase o sector social y, en segundo

(4) Ver al respecto los estudios sobre Historia de la Infancia, entre otros ARIES, Ph. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*. París: Du Seuil, 1973.

lugar, valorar como "inadecuado" lo que es culturalmente diferente.

Lo anterior no significa un falso respeto a las formas tradicionales y culturalmente arraigadas de relación y crianza del niño, algunas de las cuales le ocasionan maltrato físico y/o de otro tipo, por ejemplo el uso excesivo del castigo o ciertas prácticas supersticiosas en el terreno de la salud. Ejemplos como éstos, así como la situación realmente preocupante de la mayor parte de la población infantil latinoamericana, plantean la necesidad de la intervención. ¿Qué cambiar? ¿Quiénes deciden la dirección de ese cambio? ¿Cómo generar procesos de cambio en el terreno de la crianza?

Podría decirse que resulta por lo menos inquietante que este cambio se realice convirtiendo las formas de vida típicas de los sectores medios y altos en el ideal para toda la sociedad. También vale la pena preguntarse si es posible transformar las prácticas culturales con el niño introduciendo (o yuxtaponiendo?) "recetas" las cuales no siempre se convierten en modificaciones del sentido mismo de la interacción con el niño, sino que se mezclan y coexisten con elementos aún contradictorios. **Se trata entonces de procesos complejos de cambio cultural que requieren la reflexión y el análisis sobre el sentido de las prácticas y no de procesos de capacitación.**

La importancia de estas consideraciones se hace más evidente si se comprende que el desarrollo del niño solo es posible en un marco de relaciones culturalmente significativas en donde las interacciones con otros, especialmente con los adultos más cercanos, no estén determinadas por el logro de objetivos o por modelos estereotipados sino por una verdadera comunicación.

LA PRACTICA ADMINISTRATIVA:

UNA VIVENCIA RICA EN

EXPERIENCIAS...

*Estudiantes IX Semestre Licenciatura
Educación*

*Nora Rosario Amaya, Luz Elena Cárdenas,
Duby Ibeth Giraldo, María Azucena Jaimes,
María Janeth Mantilla, Adriana Martínez Celis,
Ruth Smith Rodríguez, Magdalena Suárez Gil y Nayibe Inés Valero.*

INTRODUCCION

El propósito de este artículo es compartir con ustedes amigos lectores, nuestra experiencia durante la práctica administrativa (octavo semestre), dirigida básicamente al desempeño de actividades relacionadas con el plan social del I.C.B.F.: "Los Hogares de Bienestar".

... COMO INICIADORAS DE LOS PROGRAMAS:

La aceptación por parte de los funcionarios del I.C.B.F. de la zonal parque, del Barrio Lagos II, hacia nosotras creó un ambiente agradable para iniciar nuestra labor:

Apertura de los programas del I.C.B.F. en el Barrio Bucarica.

Para realizar dicha tarea partimos de la exploración minuciosa de las necesidades primordiales, características propias del barrio, existencia de instituciones estatales y

privadas, centros educativos, juntas de acción comunal, servicios públicos y otros aspectos que juntos nos llevaron a elaborar el diagnóstico de la Comunidad Bucarica.

Este nos sirvió de herramienta para diseñar el plan general de trabajo el cual contemplaba dos actividades básicas que habríamos de implementar a partir de Agosto 16 a Noviembre 18 de 1988; 1. Aplicación - Tabulación de Encuestas y 2. Capacitación de agentes educativos.

La primera actividad, Aplicación - Tabulación de Encuestas, tenía como objetivo detectar la población infantil menor de seis años y las madres interesadas en participar con los programas del Plan Social del I.C.B.F. como agentes educativos. Para este fin se visitaron cada uno de los 3.120 apartamentos que conforman la Urbanización Bucarica*, lo que permitió a su vez manifestar la presencia del I.C.B.F. en el Barrio y su interés por dar participación a la comunidad en los programas; paralelamente a la aplicación de encuestas se iba efectuando la tabulación de datos logrando así el objetivo propuesto para esta actividad.

Antes de dar inicio a la segunda actividad, Capacitación de agentes educativos, realizamos la selección y organización de Madres teniendo en cuenta su ocupación,

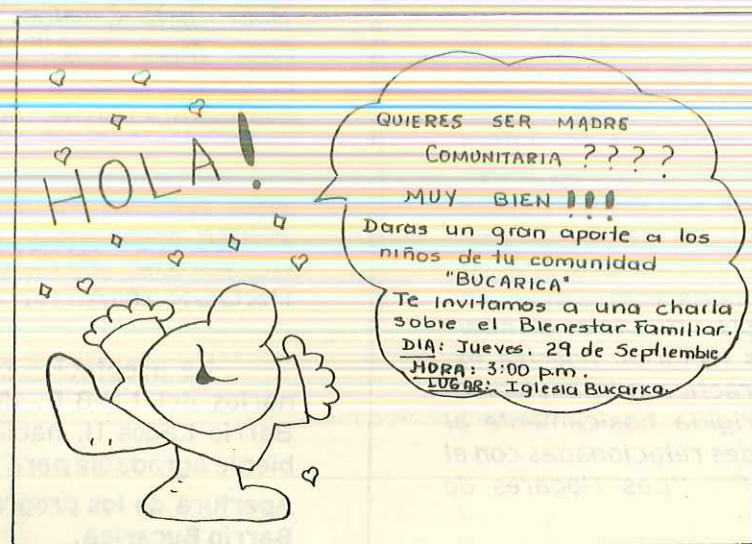
grado de escolaridad y ubicación de sus apartamentos en los respectivos bloques, los que deberían estar situados en los primeros y segundos pisos, para mayor seguridad de los niños.

Posteriormente se envió una invitación a las madres a una charla con el propósito de brindarles información general sobre el I.C.B.F., los Hogares de Bienestar y el perfil de la madre comunitaria.

Este encuentro fue entonces el incentivo con el cual se dió apertura a la capacitación de agentes educativos, la cual pretendía preparar a las madres para desempeñarse adecuadamente en los programas.

La capacitación a la que asistieron veintemadres de los barrios Bucarica y Caracolí (vecino del anterior), comprendió entre otros los siguientes contenidos:

- Necesidades emocionales del niño.
- Características del desarrollo del niño de 3-6 años.
- Importancia del aseo personal y hábitos de higiene en el niño.
- Técnicas de trabajo con niños y padres de familia.



Tarjeta de invitación a las madres

* Barrio de clase media baja y media media, ubicado en el Municipio de Floridablanca, al sur de Bucaramanga.

- Enseñanza de canciones, juegos, rondas.

- Talleres de elaboración de material didáctico (material de desecho)

Otros temas que cubrían el área de salud, nutrición y organización y desarrollo comunitario, estuvieron a cargo de funcionarios especializados del I.C.B.F.

Cabe anotar que tanto de nuestra parte como de los funcionarios del Bienestar Familiar se expresó y reconocieron las aptitudes de las madres asistentes al curso, su actitud positiva, receptiva y creativa, así como su disposición para el trabajo. Durante el transcurso de la capacitación fueron ellas un constante estímulo para nuestro exitoso desempeño en la práctica.

La culminación de nuestra tarea como iniciadoras de los programas: Hogares de Bienestar se dio mediante la realización del acto de clausura, en el que las madres fueron el centro del mismo, ya que expusieron sus álbumes y materiales elaborados, y recibieron como estímulo para su tarea los certificados que las acreditan como agentes educativos del I.C.B.F.

El acto contó además con la presencia de funcionarios del Instituto y Directivos de la Facultad de Pre-Escolar de la U.N.A.B.

... COMO ASESORAS:

El desempeño de nuestra función de asesoras se llevó a cabo en la zonal Norte del I.C.B.F. en coordinación con los funcionarios de dicho instituto, los cuales asignaron el área de trabajo en esta práctica. De esta forma se cubrieron los siguientes barrios: *

Olas, Villa Mercedes, La Juventud, Transición, Regadero, San Cristóbal, Villa Elena, Café Madrid y Unión.

La labor realizada en dichos barrios comprendió aspectos administrativos, pedagógicos y recreativos.

* Barrios de extrema pobreza, en su gran mayoría de invasión, carentes de servicios básicos.

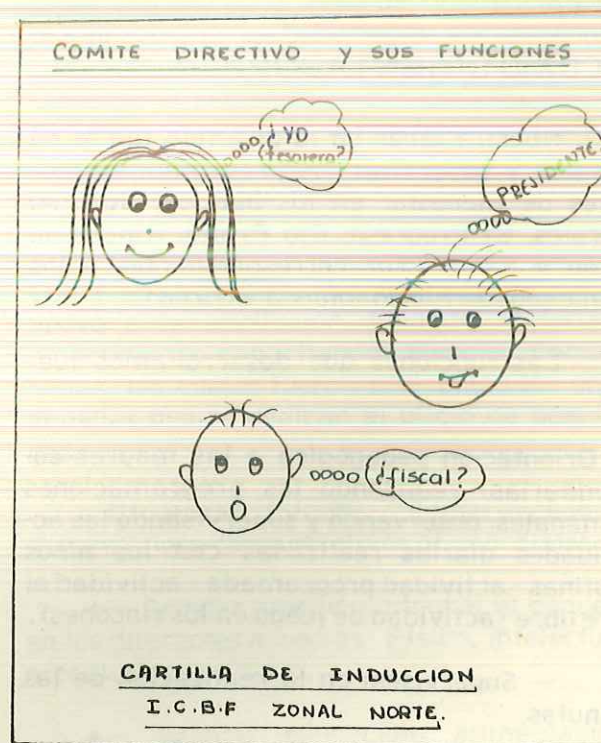
Nuestro objetivo a nivel administrativo con las Juntas Directivas de los Programas Comunitarios de Atención Integral al Menor, se encaminó hacia la asesoría en el manejo de libros reglamentarios correspondientes a los registros contables de los dineros proporcionados por el I.C.B.F. al funcionamiento de dichos programas.

Entre las estrategias utilizadas para el cumplimiento de este fin figuraron:

- Charlas de inducción y orientación hacia el reconocimiento y manejo de los libros contables.

- Publicación de un folleto diseñado por el equipo de practicantes, correspondiente a los estatutos que rigen la junta directiva y funciones de cada uno de sus miembros.

- Asesorías individuales a las Tesoreras de las Juntas Directivas en el balance de las cuentas.



Modelo de la portada "Cartilla de Inducción I.C.B.F. Zonal Norte".

El aspecto pedagógico de nuestra práctica se resume en el desarrollo de talleres que beneficiaron directamente a las Madres Comunitarias de los programas; las temáticas tratadas se orientaron hacia el enriquecimiento de algunas técnicas de elaboración de material didáctico, aplicación del material elaborado en actividades de expresión corporal, musical y de tipo cognitivo, charlas de Educación Sexual y elaboración de un cancionero infantil destinado a enriquecer el trabajo de las madres comunitarias.

A partir del desarrollo de nuestro plan de trabajo logramos una integración muy positiva con funcionarios del Instituto y padres de familia de la Comunidad, actitud que facilitó el cumplimiento de nuestros propósitos y permitió la ejecución de actividades recreativas como la creación de un grupo de danzas del cual formaban parte los padres de familia de los diferentes barrios.

La muestra folclórica obtenida se dio a conocer a la comunidad durante las celebraciones de los 20 años del I.C.B.F., logrando un resultado muy satisfactorio en la Zonal Norte.

... COMO ORIENTADORAS:

Nuestra labor en la práctica fue la de orientar y supervisar los programas de Hogares de Bienestar en los barrios: José A. Morales, El Progreso, Río Prado, Rincón de Girón y Santa Cruz correspondientes a los municipios de Floridablanca y Girón*.

Las funciones que desarrollamos fueron:

— **Orientación pedagógica** a las madres comunitarias; realizando las programaciones semanales, observando y supervisando las actividades diarias realizadas con los niños (rutinas - actividad programada - actividad al aire libre - actividad de juego en los rincones).

— **Supervisión** en la realización de las minutas.

* Ubicados al sur y suroriente de Bucaramanga respectivamente.

— Revisión de la papelería que les corresponde llevar a las madres tales como: control de asistencia, pago y consolidado de pensiones y planeación de actividades.

— Realización de talleres de capacitación a las madres comunitarias como: elaboración de material didáctico, charlas dirigidas sobre desarrollo y comportamiento del niño; registro y control de peso y talla, enseñanza de cantos, rondas y juegos infantiles.

Planeación de actividades circun-escolares:

• Celebración de la fiesta a la vida; en la que se realizaron actividades como competencias deportivas, presentaciones, charlas sobre farmacodependencia, contando con la participación de la comunidad.

• Celebración de los 20 años del I.C.B.F.; en esta actividad participamos en la elaboración del material alusivo a la fecha.

• Celebración del día de los niños; en esta fiesta se organizó una piñata donde se reunieron todos los niños de los Hogares de Bienestar contando con la colaboración de algunas empresas.

— Capacitación, supervisión y asesoría contable a la Junta Administradora de los hogares. Esta se brindaba indicándoles la manera correcta de llevar los libros reglamentarios (libro de contabilidad, planillas y nóminas, libro de bancos, libros de control de mercados).

La experiencia de esta práctica fue enriquecedora porque nos permitió proyectarnos en un nuevo campo de acción en el que desarrollamos nuestros conocimientos y logramos transmitirlos a las Madres Comunitarias quienes demostraron entusiasmo, creatividad, interés y satisfacción por sus logros y por nuestro trabajo.

POR UN MEJOR PORVENIR

GLORIA MARITZA TORRES MONROY

Tecnóloga
Estudiante de 7º semestre de
Licenciatura en Educación
Preescolar.

El ser social vive en constante búsqueda con miras a mejorar sus condiciones de vida, preocupándose por obtener un mejor habitat para él y los suyos.

Así mismo, existen instituciones creadas con el ánimo de brindar apoyo y servicio a grupos sociales, que no poseen los recursos necesarios para superar sus dificultades y mejorar sus condiciones de vida.

Las instituciones que ayudan a los sectores menos favorecidos, ofrecen diversos servicios; entre ellos la educación, hoy día a nivel **pre-escolar, materializada en los Hogares Infantiles Populares.**

Una de las instituciones solidarias con estos sectores sociales es la **Organización Romelio**, que nació por iniciativa del joven alemán Matthias Bruckner en el año de 1985, quien demostró gran interés por las clases marginales de la ciudad de Bucaramanga. El primer sitio que visitó la Organización fue el Basurero Municipal "El Carrasco". Allí evidenciaron directamente la situación que padece la población basuriega, en especial los infantes, los cuales deben dedicarse como cualquier adulto a escharbar en la basura, ya que sus padres no tienen lugar seguro donde dejarlos mientras trabajan y además necesitan de su apoyo laboral.

Surgió entonces la necesidad de crear un programa educativo de atención para los hijos de los basuriegos; el proyecto se llevó a cabo por iniciativa del profesor Juan Manuel Latorre, docente de la Facultad de Ciencias

Humanas en la Universidad Industrial de Santander; con la asesoría pedagógica de las Licenciadas en Educación Preescolar Alba Rosa Arocha y María Elena Luna y la vinculación de la Facultad de Educación Preescolar de la UNAB, a través de alumnas practicantes.

Lo primero que se hizo fue conseguir un lugar ubicado en el área de residencia de la mayor parte de los basuriegos, encontrándose una casa que fue habilitada para darle nacimiento al Hogar Infantil "Construyendo el Futuro", que empezó a funcionar el primero de diciembre de 1987 y el cual quedó a cargo de quien escribe estas notas.

Como era de esperarse, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar brindó su apoyo a la Institución donando materiales didácticos y capacitando Madres Comunitarias, las cuales fueron seleccionadas entre aquellas que se dedican al oficio de basuriegas.

El Hogar Infantil "Construyendo el Futuro" tiene como objetivos primordiales:

- Brindar atención integral al pequeño en los diferentes aspectos: Físico, intelectual, afectivo y psicológico.
- Brindar educación, alimentación, servicios médicos y odontológico a los niños hijos de basuriegas.
- Brindar ayuda económica y cultural a la comunidad basuriega.

- Fomentar hábitos que preserven la salud del niño y faciliten su vida en comunidad.

- Lograr la participación de los padres de familia en la administración y mejoramiento de la institución.

- Planear actividades educativas para padres, que permitan mejorar el ambiente donde se desenvuelve el niño.

- Capacitar a las madres comunitarias para su buen desempeño en el desarrollo de actividades con los niños.

- Fomentar la comprensión, el compañerismo y la cooperación, garantizando así que el niño sea un ser social y responsable.

Además cuenta con recursos financieros para su funcionamiento aportados por la Organización Romelio de Alemania, el I.C.B.F., la Organización Amigos de los Niños y el Grupo Precooperativo Clasificadores de Especies Industriales de Santander. Allí los niños reciben atención integral, la cual abarca servicios:

- Médicos: Ofrecidos en forma gratuita con la colaboración del Centro de Integración Popular ubicado en el barrio La Juventud zona norte. La Organización Romelio se hace cargo del 50% de los gastos para fórmulas y exámenes médicos, quedando el otro 50% a cargo de los padres de familia.

- Odontológico: Este servicio se presta en colaboración con el Centro de Integración Popular, realizando diagnósticos y tratamiento a los niños.

- Social: Gracias a la colaboración de los practicantes de las Facultades de Trabajo Social (UIS) y Educación Preescolar (UNAB), se realizan visitas domiciliarias y se coordinan talleres educativos para los padres.

- Alimentación: Servicio ofrecido conjuntamente con el I.C.B.F. Los padres aportan diariamente \$ 50 por niño para ayudar a financiar este servicio y otros gastos demandados por el establecimiento.

- Pedagógico: Comprende la educación pre-escolar que se le brinda al infante, dirigida por una Tecnóloga en Educación

Preescolar y apoyadas por estudiantes en práctica de la Facultad de Educación Preescolar de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB).

Quien tiene a su cargo la coordinación general del programa, cumple entre otras las siguientes funciones:

- Llevar registros de inscripciones, matrículas y documentos pertinentes.

- Recibir y distribuir adecuadamente los dineros correspondientes al pago de las pensiones.

- Entregar los materiales al personal de la institución, con previo inventario, estableciendo los controles necesarios para la protección y seguridad de los bienes.

- Controlar la asistencia de los niños a la institución.

- Mantener una permanente comunicación con los padres de familia, sobre temas surgidos de los intereses y necesidades.

- Coordinar la labor pedagógica que se realiza en la institución.

- Capacitar a las madres comunitarias para su buen desempeño en el desarrollo de actividades con los niños.

- Detectar necesidades y comunicarlas a los diferentes organismos que nos brindan su ayuda, para tratar de suplirlas.

Así mismo, el personal docente administrativo está conformado por dos madres comunitarias, las cuales realizan diversas actividades a nivel interno del jardín; éstas son:

- Responder por la compra y preparación de alimentos establecidos por el I.C.B.F.

- Velar por el mantenimiento y aseo de las instalaciones del Hogar Infantil.

- Responder por el buen estado de los materiales que se encuentran en la institución.

- Presentar informes a los coordinadores del programa (representantes de la

Fundación Romelio y del Grupo Precooperativo) cuando éstos estén ausentes.

- Realizar actividades con los niños en ausencia de las jardineras atendiendo sus indicaciones.

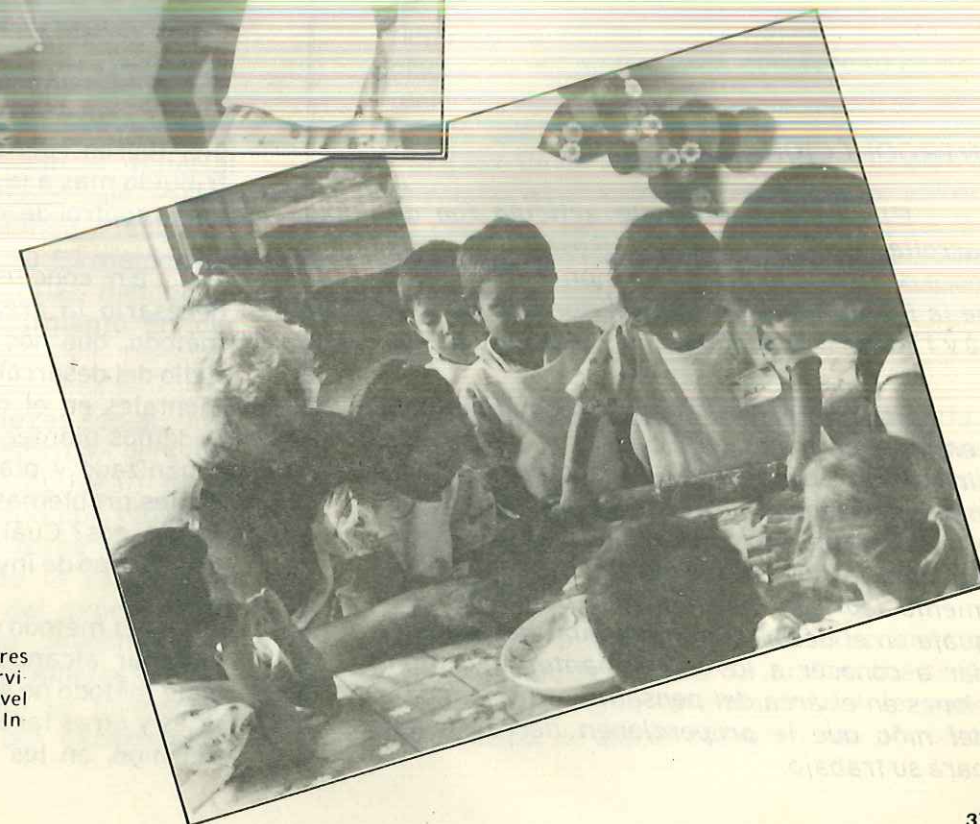
El Hogar Infantil "Construyendo el Futuro", es la muestra palpable de las obras que se pueden realizar para beneficio de la población infantil, brindando a los niños la atención y cuidados necesarios para que puedan desarrollarse en forma integral y en un ambiente propicio.

Ahora, las familias basuriegas de "El Carrasco", pueden irse a trabajar tranquilas, sabiendo que sus niños están en un lugar seguro, recibiendo los cuidados necesarios de acuerdo a su nivel de desarrollo. Sin embargo, aún quedan algunos niños que siguen escar-

bando en el basurero como cualquier basuriego y no reciben el cuidado, alimentación y educación necesaria para su desarrollo, como tantos en este país y en América Latina.

Siendo la población infantil el futuro de nuestro país, pronto tendrá que participar en el desarrollo de la sociedad de la cual forman parte. Por lo tanto, brindarles la posibilidad de un desarrollo equilibrado es algo que se merecen desde su nacimiento. **El compromiso y la responsabilidad por su futuro es de cada uno de nosotros.**

Los hijos de los basuriegos —recicladores, prefieren llamarse— tienen la oportunidad de ingresar al Hogar Infantil, porque es un servicio creado por ellos y para ellos. La solución a problemas de financiamiento facilitaría un mayor ingreso.



Las instituciones que ayudan a los sectores menos favorecidos, ofrecen diversos servicios, entre ellos la educación hoy día a nivel pre-escolar, materializada en los Hogares Infantiles Populares

CULTURALES Y EVENTOS

EL METODO GENETICO- EXPERIMENTAL EN LA INVESTIGACION SOBRE LENGUAJE Y PENSAMIENTO

ROSALIA MONTEALEGRE HURTADO

Psicóloga U. Javeriana. Magister en Educación U. Pedagógica Nacional de Colombia. Doctora en Psicología U. Lomonosov de Moscú.

INTRODUCCION

El tema del presente artículo fue desarrollado por la Doctora Rosalía Montealegre dentro de la programación de Extensión de la Facultad de Educación durante los días 10 y 11 de Marzo de 1989.

El Seminario-Taller "Pensamiento y Lenguaje en Niños en Edad Preescolar" fue dirigido a Educadores Preescolares, Psicólogos, Pedagogos y profesionales afines. Sus propósitos fueron: Proporcionar a los participantes la posibilidad de un mayor conocimiento teórico - práctico del papel del lenguaje en el desarrollo intelectual del niño. Y, dar a conocer a los participantes investigaciones en el área del pensamiento y lenguaje del niño que le proporcionen herramientas para su trabajo.

METODOS DE LA INVESTIGACION EN PSICOLOGIA GENETICA

Al analizar algunos métodos investigativos de la psicología del desarrollo (psicología evolutiva) en Europa Occidental y en Estados Unidos, se observa que toman los métodos tradicionales de la psicología experimental: atención en la precisión en el laboratorio, en la reproducibilidad, en la precisión de variables, en los **métodos cuantitativos de evaluación y medidas**. El punto de partida entonces, han sido los problemas de la psicología general experimental, con la sola diferencia que los sujetos no son adultos. Las dificultades producidas por la denominación de la "manipulación en el laboratorio", la cual ha servido más a la formulación de los problemas que a los procesos de solución, ha llevado en mi concepto, a la falta de teoría satisfactoria en el desarrollo del niño. Algunos psicólogos desde una posición genético - estructural y genético - experimental, Piaget, Vigotski, Galperin, entre otros, han creado una serie de **estrategias de investigación en Psicología evolutiva**, que se contraponen a la **metodología de valoración cuantitativa de los procesos psíquicos**. Debe ser amargo, para los psicólogos que deciden con "objetividad" (concretamente la psicología conductista) observar cómo los estudios de Piaget, por ejemplo, fueron realizados en 3 niños y han contribuido más a la psicología del niño que el estricto control de los estudios de laboratorio.

En conclusión podemos decir que es necesario la creación de estrategias, de un método, que nos lleve adecuadamente al estudio del desarrollo de los procesos psíquicos o mentales en el niño. Desde esta óptica, nos podemos plantear varias preguntas: cómo es organizado y planificado un experimento? A cuáles problemas metodológicos podemos enfrentarnos?Cuál es el grado de productividad de este tipo de investigación?

El método genético - experimental es de singular alcance para la psicología infantil. Este método no solo observa cómo se ejecutan unas y otras tareas, cómo son las operaciones del niño, en los sucesivos estadios del desa-

rollo, sino crea condiciones experimentales que permiten revelar el proceso cognitivo, la organización y coordinación de acciones cognitivas. En los trabajos de Piaget, observamos un método genético - experimental, lo mismo en la psicología soviética en las investigaciones de L. S. Vigotski; A. V. Zaporózhets; P. la. Galperin, entre otros.

En el análisis genético, se establecen todos los procesos del desarrollo. El método genético permite considerar la progresiva complejización de los actos en el niño; al centrar su interés en el proceso que origina la actividad psíquica, orientada y dirigida hacia fines; y al indagar los factores, las causas y las condiciones del desarrollo. El método genético - experimental se observa en varias investigaciones, en Vigotski por ejemplo, al estudiar el "lenguaje egocéntrico", "la formación de conceptos", etc. En Piaget por ejemplo, en los experimentos para observar en el niño la noción de conservación de la materia, o del peso, o del volumen. Piaget y sus discípulos han llevado a cabo una gran cantidad de investigaciones con el objeto de explicar la ontogénesis de los procesos intelectuales y, en particular, de los procesos lógicos del pensamiento.

En el estudio del desarrollo psíquico, nos podemos detener:

En las leyes lógicas, para interpretar los progresos psíquicos, por ejemplo las diferentes construcciones lógicas en el niño. En la teoría Piagetiana el enfoque histórico - evolutivo, el análisis genético epistemológico, y el análisis psicogenético, dan el material para el estudio de los métodos que Piaget denomina: a) Método del análisis "lógico" o "lógico", o "axiomático"; b) El método del análisis histórico o genético; c) El método de la observación del comportamiento en desarrollo; d) El método clínico.

— **En la acción de las leyes social - históricas.** Este es el método histórico - genético (método genético histórico - cultural) de la psicología soviética, presentado por Vigotski, Luria, Leontiev, Galperin y otros investigadores. Los representantes de la escuela de Vigotski utilizan el método del experimento formativo, el cual permite investigar el proceso de surgimiento de las nuevas estructuras psíquicas por medio de su formación dirigida. En la realización del experimento

formativo se utilizan medios psicopedagógicos para la formación de nuevas estructuras psíquicas. El experimento formativo en las investigaciones de Vigotski era denominado "método causal - genético". En la actualidad se ha perfeccionado y se le puede llamar método "genético - modelador". En esta posición, de la escuela de Vigotski, se centra el presente escrito.

VIGOTSKI Y SUS EXPERIMENTOS SOBRE "PENSAMIENTOS Y LENGUAJE"

En los trabajos de Vigotski sus colaboradores (1934) se estudió experimentalmente la dinámica interna del proceso formativo de los conceptos artificiales o no espontáneos, en los niños de distinta edad.

En el estudio de los conceptos artificiales Vigotski aplica experimentalmente el método de la doble estimulación (ideado por uno de sus colaboradores (L.S. Sajárov) con el fin de establecer una situación que lleve al niño a operar con el signo verbal para generalizar. Usa Vigotski una tarea de agrupamiento de cuerpos geométricos, para esto utiliza expresiones infantiles rusas bat, dek, rotz, mur, cerv, por ejemplo bat designa figuras bajas y pequeñas, independiente de su forma y color; mur en las altas y pequeñas; y cerv en las chatas y pequeñas. El material tiene como objeto presentar al sujeto dos grupos de estímulos, unos que actúan como si fuera objetos de su actividad; los otros como signos que pueden servir para organizarla. Para que un niño efectúe este experimento no se requiere conocimiento especial, de ahí que al carácter del significado - generalización, dependen solo de las facultades intelectuales de los niños. Esta metodología le permitió investigar en el niño la formación de conceptos artificiales de "longitud y anchura".

Vigotski realizó también investigaciones experimentales que tenían por objetivo aclarar cómo influían sobre el lenguaje egocéntrico del niño, el debilitamiento y el incremento de los elementos sociales de la situación.

En la primera serie de experimentos Vigotski trató de eliminar la ilusión, que surge en el niño durante la emisión del lenguaje egocéntrico, de que es comprendido por otros

niños. Se media en los niños inicialmente el coeficiente de egocentrismo, como en los experimentos de J. Piaget. El debilitamiento de los momentos sociales de la situación se lograba colocando al niño en compañía de niños que no hablaban, sordomudos o en un colectivo de niños que hablaban en otro idioma. Los experimentos mostraron que el excluirse las posibilidades de comprensión el coeficiente de egocentrismo en la mayoría de los experimentos era igual a cero y en los restantes disminuía 8 veces.

En la segunda serie de experimentos el debilitamiento de los momentos sociales se lograba ubicando al niño en compañía de otros completamente desconocidos para él o aislándolo de los demás (se lo sentaba a otra mesa en un rincón de la habitación o, finalmente debía trabajar completamente solo fuera del colectivo y de la posibilidad de comunicarse con el experimentador). Esto también llevó al brusco descenso del egocentrismo en el lenguaje. Aunque los diferentes procedimientos dieron distinto grado de descenso del lenguaje egocéntrico, la tendencia general a su disminución se expresó en forma completamente clara.

En la tercera serie de experimentos se excluyó la posibilidad de vocalización. El niño se sentaba a gran distancia de los otros fuera del laboratorio se producía un ruido que ahogaba la voz del niño. Como en las dos primeras series también aquí se mostró el descenso del coeficiente de lenguaje egocéntrico.

En consecuencia, en las tres series se puso de manifiesto invariablemente la tendencia a la fuerte disminución del lenguaje egocéntrico en los niños en cuanto se dificultaban o excluían las posibilidades de comunicación. Estos hechos llevaron a Vigotski a la afirmación, completamente fundamentada, de que el lenguaje egocéntrico por su naturaleza es lenguaje socializado, salido del seno del lenguaje social, diferenciado, pero aún no separado definitivamente del lenguaje social, una forma peculiar de lenguaje para sí.

Al estudiar la obra de Vigotski, podemos concluir, que en sus experiencias llevadas a cabo con los niños utiliza: a) El **método de la "estimulación dual"** o de la "doble estimulación". En este método, se estudia la relación entre dos series de estímulos, una serie está

integrada por estímulos directos del medio, y la otra, por estímulos que sirven de mediadores. El esquema es el siguiente: E (estímulo-objeto) — R (reacción) , e interpuesto entre ambos el eslabón intermedio X (estímulo-medio externo). Para Vigotski, el enlace directo entre el estímulo y la reacción no es inmediato. El niño debe encontrar cada vez la relación entre E y R, y la encuentra, precisamente, con la ayuda del estímulo-medio externo(x), que se la recuerda. En calidad de estímulos mediadores pueden utilizarse dibujos en tarjetas, diagramas, planos, signos lingüísticos, etc. que juegan el papel del medio nemotécnico. Esta técnica le permitió investigar el desarrollo de la memoria y del lenguaje. En otras palabras, Vigotski enfatiza el valor de la **mediatización** entre estímulo y respuesta. b) El **método del análisis causal-genético**, esto implica tres momentos determinantes que están en su base: el análisis del proceso, y no de la cosa; el análisis, que descubre el enlace y la relación dinámico-causal real, y no el análisis que descompone los rasgos externos del proceso (por lo tanto, un análisis explicativo y no descriptivo); y el análisis genético, que regresa al punto de partida y restablece todos los procesos de desarrollo de una determinada forma. Estos tres momentos pueden ser detectados en la investigación de cualquier función psíquica superior (Vigotski, 1983, T. 3. C.3, pp. 94-114). c) El **método del análisis por unidades**, y no el método utilizado por algunos investigadores de analizar las complejas funciones psíquicas separándolas en elementos.

Así Vigotski afirma, por ejemplo, que la unidad de estudio del pensamiento verbal (pensamiento predominante en el adulto, cuyos componentes son el pensamiento y la palabra) está en el "significado de la palabra" (o sea en el aspecto interno del habla), la cual conserva todas las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderlas. El significado, sostiene Vigotski, es una parte inalienable de la palabra como tal que pertenece de este modo tanto al dominio del lenguaje como al del pensamiento. Enfatiza que una palabra sin significado es un sonido vacío no una parte del lenguaje humano, d) El **método del experimento formativo** (y, en particular, el método de la enseñanza y educación experimental como uno de sus tipos). En este método se caracteriza la intervención activa del investigador con el fin de desarrollar la función psíquica que está estudiando.

EJEMPLO DE UNA INVESTIGACION EXPERIMENTAL SIGUIENDO EL METODO "GENETICO - MODELADOR"

En la investigación que realicé para optar el grado científico de Doctor (Ph.D) en Psicología en la Universidad Lomonósov de Moscú, (Moscú, 1/88), trabajé: "El papel del lenguaje en la solución de tareas espaciales por niños en edad preescolar"; analicé las condiciones de la función reguladora del lenguaje durante la solución de una tarea cognoscitiva (espacial) por los niños; y realicé un estudio comparativo del método del análisis experimental estadístico o método de evaluación cuantitativa de los procesos psíquicos (la segunda denominación se usa en la Asociación Psicológica Americana —APA—), y el método genético - modelador, ampliamente difundido en la psicología soviética. El experimento genético - modelador permitió poner de manifiesto las condiciones que llevaron necesariamente a que el lenguaje adquiriera la función planificadora durante la solución de las tareas espaciales.

La investigación comprendió, por tanto, dos momentos experimentales: el primero se llevó a cabo en Colombia, y el segundo en la URSS. En los experimentos realizados en Colombia, sobre la base del método de constatación del nivel actual del desarrollo verbal, tomaron parte 63 niños de 4 a 11 años. Con ayuda del mismo método en la URSS se investigaron 22 niños de 4 a 11 años. Sobre la base del método genético - modelador en la URSS se estudiaron 12 niños de 4 a 7 años. Para efecto, del presente trabajo, expongo el experimento llevado a cabo en la URSS, estructurado sobre la base del método genético - modelador.

El experimento se realizó en cuatro etapas. En todas se colocó ante el niño una maqueta en volumen de una casa y por separado los muebles. Durante la **primera etapa** —de orientación previa en la tarea— el niño se familiarizaba con cada lugar de la maqueta y tomaba conocimiento de su uso. La finalidad de esta etapa del experimento era que el niño comprendiera la tarea que se le presentaba, pudiera nombrar los objetos y las acciones a realizar con ellos antes de cumplir la acción.

La segunda etapa del conocimiento se

realizó al día siguiente. Se tenía la prohibición de tocar los muebles con las manos. En esta etapa el niño "trabajaba" con fichas que sustituían a los muebles y con un esquema de la casa. Se le pedía que colocara en los objetos (que se disponía a ubicar en las habitaciones) cuadrados de cartón y luego trasladarlos a los correspondientes lugares del esquema de la casa. Aquí, al trasladar las fichas, el niño debía decir de qué objeto se trataba y en qué habitación se disponía a ubicarlo. En la **tercera etapa** el niño debía dibujar el plano de la casa y señalar con puntitos los muebles en ella ubicados. Acompañaba con el lenguaje todo el proceso de realización de la acción. Finalmente, en la **cuarta etapa**, el niño podía tomar los muebles en sus manos y colocarlos en las habitaciones, relatando previamente al experimentador qué se disponía a hacer. Luego de terminado el experimento de formación se realizó una **sesión de control** en la que se presentaron a los niños tareas que correspondían íntegramente a las condiciones del primer momento de nuestra investigación, realizadas sobre la base del método de constatación o método de evaluación cuantitativa. Las tareas del primer momento de la investigación consistían: el niño debía armar un cuadro temático de un "parque" y de una "casa". Eran 2 juegos, compuestos cada uno de un cartón de figuras autodhesivas a color, que el niño podría quitar y poner; y un cartón de fondo con un parque y/o una casa. Para la sesión de control, del segundo momento de nuestra investigación, se escogió el juego de la casa. El resultado fundamental del presente momento de la investigación es que en todos los niños participantes del experimento se registró un lenguaje planificador. Este hecho se obtuvo como consecuencia legítima de la introducción dirigida a una finalidad, de condiciones controladas por el experimentador. El carácter auténtico y pleno de las acciones formadas se manifestó en que todos los niños realizaron con seguridad la planificación verbal y, luego, la regulación con ayuda del lenguaje de sus propias acciones durante la solución de las tareas que se les propusieron. En esta última parte del experimento prácticamente no se registraron errores. En consecuencia, obtuvimos una confirmación convincente de que las condiciones creadas resultaron suficientes para formar las acciones verbales adecuadas que aseguraron a nuestros sujetos la posibilidad de planificar y regular con ayuda del lenguaje la solución de las tareas espaciales.

En concreto, como cualquier función psíquica superior en formación, el lenguaje planificador debe ser mediatizado instrumentalmente. En la experiencia espontánea del niño esto se logró gracias a la interrelación entre el lenguaje y el dibujo.

Lo que ocurre en la experiencia espontánea del niño, durante la formación del lenguaje planificador, puede ser recreado en el laboratorio. Para ello, como mostraron nuestros experimentos, fue indispensable, ante todo, provocar en el niño la necesidad objetiva de mediatizar verbalmente la acción por medio de la creación de obstáculos que impidan su relación directa con el objeto. Esta condición corresponde a los puntos de vista expresados por L. S. Vigotski referidos a que el lenguaje planificador se desarrolla en presencia de las dificultades que el niño experimenta para realizar la acción.

La segunda situación importante de la formación del "lenguaje para sí" fue asegurar al niño los medios simbólicos, los apoyos materiales, indispensables y accesibles a él, para la planificación verbal completa y desplegada. La sustitución de los muebles por fichas y la utilización del plano activaron el lenguaje del niño. La planificación de la acción se realizó con apoyo en estos medios auxiliares. Solo después de esto, se propuso a los niños primero planificar las acciones y luego realizar la distribución de los objetos en la maqueta.

El experimento de control, mostró que en estas condiciones se puede formar, en niños de 5 - 6 años, un lenguaje planificador auténtico.

EN CONCLUSION, estas reflexiones acerca del "método genético - experimental" nos lleva a concretar que en el estudio experimental del desarrollo psíquico y congoscitivo del niño, es necesario: a) crear un método que sea adecuado, apropiado, para llegar a la

Génesis y funcionamiento del proceso psíquico, con el fin de analizarlo y explicarlo e incluso formarlo. b) considerar la edad del niño y sus características, o sea tener en cuenta el desarrollo sensorial, motriz, perceptivo, cognitivo, emocional del niño, en cada una de sus etapas. Siguiendo a Piaget, por ejemplo, es diferente el niño de la etapa sensorio-motora (0-2 años); al niño del período de la representación preoperacional (2-7 años); o al niño de las operaciones concretas (7-11 años), o al adolescente, donde ya predomina el "pensamiento formal" (pensamiento hipotético - deductivo). Por ejemplo en nuestra investigación sobre el niño en edad preescolar (4-7 años), vemos que es un niño cuya característica principal es el "lenguaje para sí" o "lenguaje egocéntrico". c) Abordar el estudio del desarrollo ontogenético de manera "sincrónica" o de manera "diacrónica". La cuestión sincrónica se refiere al estudio de una etapa específica, de un período concreto del desarrollo ontogenético; en otras palabras, se refiere al hecho de hacer un "corte" dentro del desarrollo con el fin de estudiarlo; por ejemplo observar la conformación del concepto de objeto, o la concepción de espacio, o de tiempo, en el subperíodo del pensamiento preoperacional (siguiendo la teoría Piagetiana), inclusive podemos hacer un "corte" mucho más pequeño y estudiar su extremo inferior (2-4 años), o su parte superior (5-7 años). La cuestión diacrónica tiene en cuenta los diferentes "cursos de acción" de los procesos psíquicos en las diferentes etapas del desarrollo ontogenético; siguiendo a Piaget un ejemplo de organización diacrónica sería el estudio de las propiedades de la inteligencia a través de las diferentes etapas del desarrollo ontogenético.

El análisis de las características de la edad y del desarrollo ontogenético del proceso psíquico, que queremos estudiar nos conduce a afinar nuestro marco teórico en la investigación y sobre todo a la elaboración experimental.

BIBLIOGRAFIA

GALPERIN, P. *sobre la investigación del desarrollo intelectual. La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS —Antología—. Recopilación Shvare, M. /Moscú, Ed. Progreso, 1987. - pp. 125-142.*

GOLDMANN, Lucien, "Jean Piaget y la Filosofía" Tomado de Busino, G. et al. *Jean Piaget y las ciencias sociales. Salamanca, Ed. Sigüeme, 1974, pp. 25-45.*

GRECO, Pierre "Epistemología de la Psicología". Tomado de Piaget, J. et al. *Epistemología de las Ciencias Humanas. Buenos Aires. Proteo, 1972, pp. 11-65.*

LURIA, A. R.; Yudovich F. *1a. Lenguaje y Desarrollo en el niño. Madrid, Pablo del Río - Editor, 1979.*

LURIA, A. R. *Lenguaje y comportamiento. Madrid, Ed. Fundamentos, 2a. edición, 1980.*

LEONTIEV, A. N. *El Hombre y la cultura. México: Ed. Grijalbo, Colección 70, 1973, pp. 8 - 48.*

LEONTIEV, A. N. *Sobre la formación de las capacidades. Leontiev A. N. El hombre y la cultura. México: Ed. Grijalbo, Colección 70, 1973, pp. 49-71.*

LURIA, A. R. *Introducción evolucionista a la psicología. Barcelona: Ed. Fontanella, 1980.*

LURIA, A. R. *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta. Buenos Aires: Ed. Cartago, 1979.*

MONTEALEGRE, R. *El papel del lenguaje en la solución de tareas espaciales por niños en edad preescolar. Tesis de grado para optar el título Doctor (Ph.D) en Psicología, Universidad Lomonósov de Moscú. Enero/88.*

PIAGET, J. *Comentaires sur les remarques critiques de Vygotsky./Schneuwly, B., & Bronckart, J. P. Vygotsky aujourd'hui./Delachaux & Niestlé, París 1985, pp. 120 - 138.*

PIAGET, J. *The language and thought of the child. N.V.: Harcourt Brace, 1926.*

PIAGET, J. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Neuchatel et. París, Delachaux & Niestlé, 1936.*

PIAGET, J. & INHEIDER, B. *Psicología del niño. Madrid. Ed. Morata, 1981.*

PIAGET, J. *Problemas de psicología genética. Barcelona- Caracas México: Ed. Ariel, 1980.*

PIAGET, J. *Seis estudios de psicología. Buenos Aires: Ed. Ariel Seix Barral, 1981.*

PIAGET, J. *La inteligencia. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1963.*

PIAGET, J. *Psicología de la inteligencia. Buenos Aires, Ed. Psique, 1973.*

PIAGET, J. & INHELDER, B. *Memoria e inteligencia. Buenos Aires, Ed. El Ateneo, 1972.*

PIAGET, Jean. *Los dos problemas Principales de la Epistemología de las Ciencias del Hombre". Tomado de Piaget, J. et al. Epistemología de las Ciencias Humanas. Buenos Aires, Proteo 1972, pp. 164-196.*

PIAGET, Jean. *Psicología y Epistemología. Buenos Aires, Emecé Editores, 1972.*

PIAGET, Jean. *Estudios de Psicología Genética. Buenos Aires, Emecé Editores, 1973.*

SCHUNEUWLY B. et BRONCKART. *Vigotsky aujourd'hui (Bronckart C.P.; Piaget J.; Schneuwly B.; Vigotsky.P.; Piaget J.; Schneuwly b; Vigotsky L. S.; Wertsch J. V.) Delachaux & Niestlé. Neuchatel - París, 1985.*

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y Lenguaje. Investigaciones psicológicas escogidas. Tomo II. Moscú, Ediciones Academia de Ciencias Pedagógicas (ACP), 1956 (en ruso). El libro fue publicado por primera vez en 1934 en la URSS. VIGOTSKI Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores./Investigaciones psicológicas escogidas. Tomo III. Moscú, Ed. ACP, 1960 (en ruso).*

ZAPAROV HETZ A. V. *Obras psicológicas escogidas. Tomo I: "Desarrollo Psíquico del niño". Tomo II: Desarrollo de los movimientos libres". Moscú, Ed. ACP (Pedagógica), 1986 (en ruso).*

RESEÑAS DE TRABAJOS DE
INVESTIGACION REALIZADOS EN
EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN
EDUCACION PREESCOLAR - UNAB



1. INFLUENCIA DE LA EXPRESION
Y LOS REFORZADORES POSITIVOS
EN EL INCREMENTO DEL VO-
CABULARIO EN NIÑOS DE 5 A 6
AÑOS.

1.1 Integrantes: Rosibeth Liliana An-
garita, Amparo Natividad Barrera, Blanca
Azucena Jaimes, Luz Amparo Parada Rueda,
María Lucía Ramírez, María Inés Rueda, Ana
Mercedes Rueda, Erika María Salcedo.

1.2 Director: René Aguirre Navarro.

1.3 Resumen.

La investigación busca demostrar mediante un diseño experimental, la influencia de dos variables (la expresión y el refuerzo social, que emplea el maestro como estrategias pedagógicas) sobre el incremento de vocabulario (palabras desconocidas en la narración de un cuento) en dos grupos (experimentales) de niños en el nivel de jardín. El diseño se aplicó en seis (6) fases en donde se manipuló alternadamente las variables en cada grupo durante la narración del cuento. Se hicieron mediciones antes y después en cada semana (seis en total). Los datos se analizaron en forma comparativa por medio del pretest y postest. Los resultados mostraron alta relación entre la expresión y el incremento del vocabulario por el efecto de asociación con la palabra, mientras que el refuerzo se relaciona indirectamente en tanto mantiene la conducta aprendida.

2. INFLUENCIA DE LOS PROCE-
DIMIENTOS PEDAGOGICOS
PROPUESTOS POR JHON DEWEY
E ICBF EN LA ADQUISICION DE
CONCEPTOS CON NIÑOS DE 5 A 6
AÑOS.

2.1. Integrantes: Adriana del Pilar
Arenas Cruz, Rosa Amelia Maldonado Hi-
guera, Ruth Mabel Pardo Pérez, Doris María
Parra Cáceres, Elsy Peña G.

2.2. Director: René Aguirre Navarro

2.3. Resumen

La investigación se centró en demostrar comparativamente los diferentes efectos que generaron los procedimientos pedagógicos (el método de pensar propuesto por John Dewey y el empleado por el ICBF en sus hogares), sobre el pensamiento del niño en cuanto a la adquisición de conceptos dentro del aula a nivel preescolar. Se trabajó con dos grupos: uno experimental a quienes se les aplicó método pensar y el otro grupo (control) empleó el procedimiento del ICBF; a los dos grupos se les hicieron mediciones Pretest y Postest. El período de aplicación fue de un mes con un grupo de niños de 5 a 6 años de la misma institución. Los resultados (registrados mediante línea base) mostraron una notoria adquisición de conceptos en el grupo experimental en comparación con el grupo control.

3. INFLUENCIA DEL METODO AC-
TIVO SOBRE LA SINTAXIS VERBAL
EN NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR
ENTRE 5 Y 6 AÑOS.

3.1. Integrantes: Mary Nelba Cárdenas
Osorio, Olga Patricia Jiménez de Román.

3.2. Director: René Aguirre Navarro

3.3. Resumen

El objetivo básico del trabajo estuvo encaminado a comprobar los efectos del método activo sobre la sintaxis verbal del niño (construcción ordenada de oraciones con sentido: sujeto, verbo y predicado). Se emplearon materiales didácticos (láminas y juegos) que favoreciera la manipulación de la variable; la muestra estuvo conformada por un grupo único experimental con edades de 5 a 6 años de un jardín de la ciudad. Las mediciones pretest al ser confrontadas mostraron claras diferencias en las respuestas: mayor ordenación de frases (última medición). La investigación abre la posibilidad de ampliación en la muestra.

4. DESCRIPCION DE LOS EVENTOS
DE LECTURA QUE POSEEN LOS
NIÑOS DE TRES A CINCO AÑOS
DEL MUNICIPIO DE BUCARAMAN-
GA ANTES DE INGRESAR AL
PREESCOLAR.

4.1. Integrantes: Bertha Acevedo Ve-
cino, María Cristina Andrade Niño, Myriam
Casadiego, Janeth Chaparro Becerra, Leonor
Figuroa Vega, Leonor Galindo Cárdenas,
Ligia Victoria Gélvez Hernández, Lucía
Eugenia Gómez, Martha Patricia Hernández
Gallo, Carolina Rincón Jurado, Martha Lucía
Rodríguez, Dora Rodríguez Sarmiento, Luz
Adriana Villafrade Monroy.

4.2. Director: Graciela Moreno

Asesora Metodológica: María Eugenia
Mora

4.3. Resumen

La investigación se fundamenta en dos estudios realizados por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, quienes trabajaron el área del len-

guaje, específicamente, la lector - escritura. Se toman estos trabajos por presentar semejanza con la presente investigación, la cual describe los eventos de lectura (dentro del contexto sociocultural) que poseen los niños de 3 a 5 años (una muestra de 204) antes del ingreso al preescolar en relación con los recursos y oportunidades brindados por los padres dentro y fuera del hogar, con el fin de brindar a la educadora preescolar un punto de referencia en la orientación del niño al iniciar su proceso formal de lectura.

El diseño empleado fue de tipo exploratorio descriptivo por cuanto no se habían realizado investigaciones en el medio buman-gués con respecto a esta temática.

Se le llamó eventos de lectura a: "cualquier experiencia de lectura en que los niños participan ya sea en forma pasiva como espectadores cuando ven leer a sus padres y otros miembros del hogar, o en forma activa cuando éste usa cualquier material impreso audiovisual y simula leerlos dándoles una interpretación".

Se consideró que dentro y fuera del hogar habían recursos para tales eventos y el trabajo consistió en explorar y describir la manera como se presentaban los eventos según se proporcionará oportunidades en los recursos. A los niños se les enfrentó con diversa clase de material impreso (texto con o sin imagen; imagen únicamente en vallas, murales, propagandas, afiches, revistas, carátulas, etc.). Para la recolección de la información se utilizó la entrevista a padres de familia y otros miembros del hogar; una ficha de registro de las respuestas suministradas por los niños.

Los resultados en general mostraron que los niños realizan eventos de lectura de todo tipo de material impreso y audiovisual, sin tener en cuenta la cantidad y variedad de caracteres y rasgos cursivos o de imprenta.

5. DIAGNOSTICO SOBRE LA IN-
TEGRACION INSTITUCION PREES-
COLAR - FAMILIA.

5.1 Integrantes: Clara Patricia Anga-
rita Builes, Zulay Marlen Graetz, Fabiola
Lejarde, Blanca Mantilla, Adriana Martínez,
Gloria Prada, Liliana Rincón, Carmen San-

guino, Claudia Salazar, Cristina Toledo.

5.2. Director: Alba Rosa Arocha H.

Asesora Metodológica: María Eugenia Mora.

5.3 Resumen (Véase artículo - ampliación en este mismo número)

El trabajo investigativo se realizó mediante un diseño exploratorio - descriptivo, el cual tenía como objetivo diagnosticar la manera en que se integraban las instituciones preescolares oficiales del Área Metropolitana, teniendo en cuenta directoras (20), docentes (36), con las familias (45) vinculados a ellas.

Antecedentes de estudios sobre esta temática en Bucaramanga no se encontraron, motivo que llevó a emplear este tipo de diseño. De los datos obtenidos, se concluyó que los jardines no están cumpliendo con la función pedagógica social (integrar a la familia) que se plantea en el transcurso del trabajo.

6. INCIDENCIA DEL CURRÍCULO DE PREESCOLAR DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO ENTRE 5 Y 6 AÑOS DE LOS JARDINES OFICIALES DE BUCARAMANGA.

6.1 Integrantes: Myriam Cecilia Alfonso

Pinto, Carmenza Apontez Guzmán, Doris Haydé Bohórquez Rodríguez, Martha Ligia Buitrago Bautista, Edith Castañeda de Casas, Yolanda Chaparro Vesga, Luz Omaira Jurado Hernández, Elide Belsay Jurgensen Ontiveros, Ana Victoria Mantilla de Toscano, Nelly Rangel Herrera, Beatriz Stella Rodríguez Quijano.

6.2 Director: Graciela Moreno
Asesora Metodológica: María Eugenia Mora

6.3. Resumen

La investigación realizada es de tipo descriptivo, cuyo objetivo era establecer la incidencia del Currículo de Preescolar del Ministerio de Educación Nacional en el desarrollo integral del niño entre 5 y 6 años de los Jardines Oficiales (15) de Bucaramanga; a partir del análisis del planteamiento institucional, plan curricular, desarrollo de actividades y recursos con el objeto de plantear sugerencias que contribuyan al enriquecimiento de la labor educativa. Se realizaron entrevistas a directores y docentes (guías de observación de cada una de las formas de trabajo).

En general se encontró que el currículo no se está implementando de acuerdo como lo estipula el M.E.N.; las directoras y docentes no tienen conocimiento suficiente del currículo; así mismo se encontraron contradicciones en sus respuestas.

Psicóloga
PATRICIA DIAZ GORDON
Coordinadora de Investigaciones.

CUENTO

EL ENCANTO DE LA DONCELLA

SONIA ESTHER ACEROS FLOREZ

Estudiante VII Semestre
Educación Preescolar U.N.A.B.

Un pequeño pueblo llamado Sura era habitado por gentes trabajadoras, en su mayoría orfebres y artesanos. Se rumoraba hacía ya mucho tiempo sobre el valle tenebroso en el cual se alzaba un castillo de bellos jardines rodeados por un foso, que allí vivía un hombre de aspecto endiablado, con una viejecita; y se decía que el que la deseara sacar de allí debería resolver dos enigmas. Muchos hombres movidos por la curiosidad habían muerto horrorosamente antes de transpasar el umbral que conducía al castillo.

Un chico llamado Caleb había crecido en Sura como muchos otros jóvenes con la curiosidad por conocer el valle tenebroso y descubrir el secreto que escondía aquel hombre que habitaba el castillo junto a la viejecita. Una tarde de verano cuando aún los árboles esparcían suave olor, Caleb salió a pasear por los campos; estando cerca del valle tenebroso observó en las afueras del gran castillo una viejecita tenebrosa de cabellos blancos, mejillas arrugadas y tostadas por el sol; ella recogía flores. La viejecita al verlo fijó la mirada por un momento en el joven, luego corrió apresurada cerrando tras ella una gran puerta. Caleb vio en aquellos ojos profundos una gran tristeza e inocencia.

Poco a poco Caleb se fue alejando y observó que el foso que rodeaba el castillo estaba lleno de cocodrilos hambrientos y sería difícil de pasar; miró a su alrededor y observó un cartel ya muy gastado que decía: "A paso de tortuga con los ojos a oscuras los pescados te ayudan", el joven comprendió que era este el primer enigma que debía resolver para poder llegar al castillo. Pensó muchas horas y descubrió que para poder pasar debía cruzar el foso en la noche, montado en una tortuga y llevar pescados para lanzar a los cocodrilos y evitar que se abalanzaran contra él.

Caleb logró pasar el foso acertadamente; se dirigió hacia el castillo, tocó en la gran puerta y apareció un hombre cuya cara estaba desfigurada, poseía una gran giba y su mirada parecía como si ardiera; sin esperar ninguna pregunta dijo:

— Veo que has logrado llegar hasta mi castillo. ¿Qué quieres?

— Quiero sacar de aquí a la viejecita — contestó Caleb.

— Escucha esta pregunta y aléjate rápidamente de aquí — respondió aquel — "El día en que naciste, antes de que el sol llegue al medio día, con el látigo poderoso del rey Chart golpearás las carnes vivas y romperás su encanto".

Habiendo oído el segundo enigma el joven se alejó rápido de allí. Al ir a pasar nuevamente el foso vió que su mochila que traía los peces estaba vacía; por un momento se desesperó, pero miró cómo desde la torre del castillo se desprendía una pequeña canastilla sostenida por una cuerda; la cogió, observó que contenía peces y un pequeño pañuelo blanco que esparcía suave aroma; en él se encontraba una inscripción "por favor sálvame"; firmaba: Debra. Caleb cogió los peces, el pañuelo y se dirigió al foso pasándolo presuroso.

Transcurrieron varios días y Caleb se dedicó a consultar diversos libros para descifrar el enigma. En sus lecturas encontró una leyenda sobre el rey Chart procedente de un pueblo llamado Cramer; este rey poseía un látigo muy poderoso que en un tiempo había salvado el pueblo de monstruos feroces; el látigo había sido construido de pieles de todos los animales del mundo; además estaba cus-

todiado en el palacio del rey, pues era considerado como reliquia.

Caleb preparó su equipaje, tomó una embarcación que lo llevaría a Cramer. Aquella noche en que viajaba se aproximó una gran tormenta que iba poco a poco destruyendo la embarcación. Todos se iban hundiendo. Caleb corrió con suerte, se pudo agarrar de un tronco; en su recorrido le causó impresión cómo una bella chica se ahogaba; la cogió por sus vestidos y la sujetó al tronco. Caleb y la chica aferrados al tronco perdieron el conocimiento, no se sabe cuántos días permanecieron así. El agua los arrastró hacia las orillas de un muelle, allí unos pescadores los recogieron e inmediatamente reconocieron la chica: era la hija del rey de aquel pueblo. Los pescadores los trasladaron al palacio; allí el rey ordenó los mejores cuidados para la recuperación de su hija y de aquel extraño. Tardaron tres días en recuperarse completamente. La noble hija del rey llamada Josefín contó a su padre lo sucedido y que gracias al desconocido había sobrevivido. El rey muy agradecido con Caleb por haberle salvado su única hija, le pidió que en reconocimiento pidiera un deseo y sería cumplido.

Caleb recordó el látigo y dijo:

— Señor mío quiero poseer prestado el látigo del rey Chart.

— Mi padre es el rey Chart — contestó Josefín sonriendo.

Caleb al oír estas palabras quedó un poco aturdido, evidentemente estaba en Cramer.

— Este látigo no ha sido tocado durante años, pero hoy tendré que hacer una excepción para no faltar contra mi palabra. Siempre y cuando vaya a ser empleado para algo bueno — dijo el rey. El muchacho contó al rey y a su hija para qué se trataba el látigo. El rey aceptó prestárselo.

Caleb partió con el látigo y una pequeña embarcación aprovisionada de comida que le obsequió el rey para regresar a su pueblo. En su trayectoria se dio cuenta que solo poseía el látigo, pero aún no descifraba el resto del enigma. Lo repasaba varias veces en su mente pero no encontraba la solución total, además recordaba a sus padres que hacía tiempo habían muerto, a sus amigos, su niñez hermosa y llena de aventuras; también recordó

la fecha de su cumpleaños un 15 de diciembre. Cuando estos pensamientos pasaban por su mente volvió a recordar el enigma que decía: "El día en que tú naciste..."; ¡claro! esa era la pista: el día de su cumpleaños era el día señalado.

— ¡Oh! pero si mañana es mi cumpleaños, aún me falta navegar demasiado; tendré que llegar antes del medio día — pensó Caleb. El muchacho sacó fuerzas de donde no tenía, remó y remó toda la noche sin descanso. Muy fatigado llegó a las playas de su pueblo, se dirigió hacia la plaza en donde había aglomerada mucha gente.

Se acercó y observó que sobre unos palos había una viejecita atada. Los hombres del pueblo con antorchas se disponían a encenderle fuego; decían que esa mujer era una bruja que no merecía vivir, pues por su culpa habían muerto muchos hombres.

Caleb reconoció a la viejecita, era Debra a quien debía salvar; con las pocas fuerzas que le quedaban se dirigió rápidamente hacia ella. En este momento el reloj de la iglesia empezaba a dar las doce. Caleb apresurado golpeó con el látigo repetidas veces a la viejecita.

Todo el pueblo quedó perplejo y hasta el mismo Caleb al ver la transformación de la viejecita en una hermosa doncella jamás antes vista. La doncella besó en la frente a Caleb y delante del pueblo contó del encanto que había sido víctima por aquel hombre llamado Taliarcus quien había cuidado de la niña desde muy joven, pues sus padres habían muerto. Taliarcus la crió con la intención de que siguiera sus creencias malévolas de destruir los hombres con su hermosura; ella negándose a estos propósitos la convirtió en viejecita, y para poder romper el encanto debía suceder todo esto. Si pasado el medio día no había sido azotada habría muerto en la hoguera.

El pueblo al oír esta historia se llenó de alegría; pasaron a Caleb y a la bella doncella por todo el pueblo.

Debra y Caleb se casaron y fueron a vivir al palacio de Taliarcus, quien había muerto hacía ya varios días devorado por sus propios cocodrilos. Allí vivieron muy felices como nadie imaginó. Caleb envió el látigo al rey Chart al tiempo que le contó todo lo que había sucedido.