

**ESTADO DEL ARTE  
IMAGINARIOS DEL DOCENTE SOBRE EL NIÑO**

**DUFAY ANDREA MEDINA FRANCO  
200110618**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
BOGOTÁ D.C.  
2006**

**ESTADO DEL ARTE  
IMAGINARIOS DEL DOCENTE SOBRE EL NIÑO**

**DUFAY ANDREA MEDINA FRANCO  
200110618**

**TRABAJO DE GRADO LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL**

**Claudia Gómez Roldán  
Asesor**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
BOGOTÁ D.C.  
2006**

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar le doy gracias a Dios por la fortaleza que coloco en mí en los momentos más difíciles de mi carrera.

A mis Padres Aracelly Franco y Hugo Medina porque con su paciencia y apoyo incondicional me permitieron llegar hasta el final y convertirme en una profesional.

A mi asesora Claudia Gómez quien con sus consejos fue un gran apoyo en todo momento he hizo posible colaborar con el grupo de investigación de infancia de la universidad.

Y a mi grupo de amigas porque siempre estuvieron conmigo en todo momento.

## **CONTENIDO**

INTRODUCCIÓN	8
1. MARCO TEÓRICO	10
1.1. CONCEPCIÓN DE INFANCIA	10
1.2. CONCEPCIONES DE INFANCIA A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL	12
1.3. LAS DIMENSIONES DEL DESARROLLO INFANTIL	16
1.3.1. La dimensión corporal	16
1.3.2. La dimensión cognitiva	17
1.3.3. La dimensión comunicativa	19
1.3.4. La dimensión ética	20
1.3.5. La dimensión espiritual	21
1.3.6. La dimensión estética	22
2. METODOLOGÍA	24
2.1. RAES SOBRE INFANCIA	26
3. IMAGINARIOS DEL DOCENTE SOBRE LOS NIÑOS	31

3.1. CONOZCAMOS UN POCO LAS UNIVERSIDADES	31
3.2. EL NIÑO, UN SER EN DESARROLLO	35
4. CONCLUSIONES	45
BIBLIOGRAFÍA	47
RAES	49

## LISTA DE RAES

<b>RAE No.</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>pàg</b>
01	El cuerpo comunica	49
02	La expresión corporal y la danza	52
03	La danza como terapia	55
04	La relación corporal en la primaria	58
05	La violencia y la agresividad en la escuela	61
06	Incidencia de la TV en el proceso de los niños	68
07	Los imaginarios en los escolares	72
08	Los niños víctimas de la violencia y el desplazamiento	76
09	La recreación como elemento pedagógico para el desarrollo de la atención	81
10	Experiencia con niños en desplazamiento	85
11	La lengua extranjera en el desarrollo cognitivo de los niños	89
12	La interacción social	97
13	El juego y los símbolos	106
14	Inteligencia y aprendizaje	113
15	Pensamiento de los niños acerca de lo vivo	119
16	Pensamiento del profesor sobre los proyectos	124
17	Concepciones de los profesores sobre el trabajo de proyectos	137
18	La interacción social	143
19	El desarrollo social	150
20	Caracterización del esquema corporal en niños de primaria	155
21	Preparación psicológica del niño deportista	162
22	El periódico como fuente para el niño	166
23	Iniciación a las matemáticas por la Psicología de Jean Piaget	171
24	La representación del río Bogotá por niños de transición	174

25	Propuesta para el trabajo con la literatura infantil	178
26	El lenguaje del maestro en el aula	182
27	Métodos para el manejo de la agresividad y timidez	188
28	Juego-juguete para la representación de animales y plantas.	193
29	Representación de actividades en espacios cotidianos.	197
30	Prácticas de enseñanza en el preescolar	201

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día son muchas las personas que se dedican a estudiar todo lo referente a los niños, teniendo en cuenta las etapas del desarrollo, los procesos y los diferentes momentos relevantes de la vida de ellos. Es por eso que en esta rama de investigación son muchos los teóricos que han aportado desde su experiencia diferentes teorías para el desarrollo del infante, desde los más nombrados y destacados como Piaget, Montessori, Dewey, Vigotky, Decroly... hasta los poco conocidos como Arboleda, Maturana Humberto y Jerome Bruner; que aportan elementos importantes al tema.

En la actualidad el grupo de investigación de infancia de la Universidad de la Sabana esta realizando una investigación sobre concepciones de infancia en el municipio de Chía, que parte del interrogante ¿Qué concepciones de infancia tienen las madres comunitarias, las profesoras de jardín infantil y de transición y las niñas y los niños de estos grados escolares en el municipio de Chía?, partiendo de esta investigación surge un nuevo interrogante como ¿ Que concepción de infancia poseen los programas de pedagogía infantil, licenciatura en preescolar y licenciatura en educación básica primaria en sus diferentes modalidades?.

Para dar respuesta a este interrogante se tomo una muestra de los trabajos de grado de las facultades de educación de tres universidades lideres en la formación de docentes, con los que realizamos RAES (resúmenes analíticos explicativos) para posteriormente generar un análisis de sus contenidos y de esta forma inferir la concepción de infancia que poseen los recién egresados de estas instituciones

apoyándonos también en la visión y misión que tienen tiene estos centros educativos.

Este trabajo parte de una concepción inicial acerca del concepto de infancia, tendiendo referentes teóricos de entidades a nivel Nacional e Internacional sobre la concepción de infancia que velan por el cuidado y protección de la niñez, logrando de forma delimitar lo referente a esta etapa del desarrollo. Logrando de esta forma inferir al concepción de infancia de los recién egresados de estas facultades.

# 1 MARCO TEORICO

El grupo de Investigación de infancia de la facultad de Educación de la Universidad de la Sabana ha venido reflexionando e indagando sobre concepciones de infancia a través de la historia, para dar respuesta a la pregunta ¿Qué concepciones de infancia tienen las madres comunitarias, las profesoras de jardín infantil y de transición y las niñas y los niños de estos grados escolares en el municipio de Chía? De allí surgen otras preguntas como ¿qué concepciones de infante poseen en las universidades de Bogotá, que forman docentes para el preescolar y/o básica primaria?, los egresados de estos programas que concepción teórica tienen del infante? Y a la vez que concepciones de infancia se infieren en los trabajos de grado de estos establecimientos educativos?

Surgen al interior muchos interrogantes especialmente ¿qué concepción de infante se posee para dar inicio a la investigación? Y de igual manera que entidades podrían definir ¿qué es el infante?.

## 1.1 CONCEPCIÓN DE INFANCIA

¿Qué es un niño?, ¿quién determina cuando inicia la infancia o cuando termina? Para dar respuestas a estas preguntas, se debe partir del concepto que se posee de infante. Para ello fue necesario pensar ¿Qué es un niño? y desde el conocimiento que se posee del proceso del desarrollo de un infante, se podría decir que es un ser en constante cambio y a la vez es irrepetible, capaz de desenvolverse en una sociedad. Pero al releer esta definición se siente un vacío porque un pequeño es más que esto, es alegría, tristeza, emoción, conocimiento,

búsqueda, participación, ternura, enojos, en fin un sin número de apelativos que son difíciles de expresar y que solo con la práctica y el contacto en el aula de clase se hacen notorios.

Pero gracias al trabajo con ellos y a las interacciones que se han tenido en los dos últimos años en los niveles de pre-jardín y jardín ha surgido un nuevo concepto para ampliar la idea inicial acerca del infante, por lo tanto hoy se puede decir que el niño es una persona que se debe mirar desde diferentes aspectos, uno desde el aprendizaje y otro desde las relaciones interpersonales y desde su naturaleza como ser integral, pues son muchos factores que pueden afectarlo, por lo tanto a nivel cognitivo es una persona que piensa, quiere y esta en continua exploración del medio y de los conceptos, Le gusta tocar, mirar, saborear cada cosa y poderla experimentar con sus propios sentidos.

En las vivencias en el aula de clase, es donde el niño tiene un deseo de conocer y saber para lograr un equilibrio y valorarse como individuo, como lo dice Piaget en su teoría “el niño en su desarrollo pasa de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior, ahora bien, esa equilibración progresiva se modifica continuamente debido a las actividades del sujeto, y éstas se amplían de acuerdo a la edad; pero para esto el niño debe estar motivado a la actividad, debe existir una motivación o una necesidad que lo impulse a querer conocer”.<sup>1</sup>

De igual forma, Ausubel opina que “un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe”<sup>2</sup> y se ha tratado de implementar estas teorías en el diario quehacer como pedagoga, obteniendo resultados gratificantes. Adicional a esto Vigotsky por medio de las zonas de desarrollo próximo propone que el niño aprende de los expertos que le rodean y que a la vez le permiten

---

<sup>1</sup> PIAGET, J, El criterio moral del niño, Barcelona, Fontanella, 4ª Ed. 1983 Pág. 59

<sup>2</sup> AUSUBEL, D., NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. Psicología educativa. México. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas. 1983 Pág. 106

desarrollar sus habilidades o destrezas para ser un individuo integral capaz de afrontar nuevos retos de forma individual o grupal permitiéndole un conocimiento de sí mismo y de los otros.

Por otro lado a los niños les gusta afrontar nuevos retos donde exploren sus capacidades, poniéndolas a prueba en forma individual y en ocasiones en grupo, de tal forma que le permiten conocerse y descubrir sus propio cuerpo y el de los demás, en ocasiones se muestra efusivo y en otros momentos prefiere ocultarse o negarse a la ejecución de algo que considera un poco más difícil.

Un niño es mucho más de lo que se dice en los libros, no solo se debe ver como una cajita del saber a la cual se le ofrece conocimiento, sino que él con sus pocos años de experiencia nos enseña a los adultos a ver el mundo desde una perspectiva mucho más inocente, nos enseña a valorar cada momento de la vida al máximo y dejar a un lado todas esas actitudes, que muchas veces nos cohiben y no nos dejan ser realmente felices.

Las palabras se quedan cortas para poder definir un niño por ser la alegría de un hogar, la esperanza de unos padres, la razón de ser del docente y sobre todo el anhelo de conocer, indagar, explorar el mundo formando amigos con la voluntad de levantarse en cada tropiezo y de alegrarse de sus triunfos, y ser feliz en cada instante que vive desde el hogar hasta el colegio.

## **1.2 CONCEPCIONES DE INFANCIA A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL**

Cuando se inicio la revisión acerca del concepto de infancia se consulto diferentes instituciones de índole nacional e internacional, que se encargan del cuidado y protección de los derechos del niño, para ello se remitió al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

(UNICEF), el Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional de Colombia y la organización de las naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la ciencia (UNESCO); que fueron enriqueciendo el conocimiento del infante. Aquí hay diferentes espacios entre las líneas

El Instituto Colombiano de Bienestar familiar (ICBF) tiene como principal objetivo brindar protección a la niñez y fortalecer a la familia, para lo cual debe desarrollar acciones preventivas de la desintegración familiar y de protección y especial para los niños y la familia. Por lo cuál su misión como institución de servicio público se compromete con la familia y especialmente con el cuidado y protección de la niñez, prestando asesorías, asistencia técnica y socio legal a las comunidades, instituciones públicas y privadas de orden nacional y territorial.

Por lo tanto, ésta es una institución que vela porque se cumplan los derechos del niño como están estipulados en el código del menor, decreto 2737 de 1989 del 27 de noviembre artículo No. 3 que dice: “Todo menor tiene derecho a la protección, al cuidado y a la asistencia necesaria para lograr un adecuado desarrollo físico, mental, moral y social; estos derechos se reconocen desde la concepción. Cuando los padres o las demás personas legalmente obligadas a dispensar estos cuidados no estén en capacidad de hacerlo, los asumirá el Estado con criterio de subsidiariedad”.<sup>3</sup>

El ICBF estipula que el menor es la persona que se encuentra entre los 0 y los 18 años de edad, pero que en estos años la edad promedio para referirse exclusivamente al periodo de la infancia es de los 0 a los 9 años de edad, de los nueve en adelante corresponden a la pre-adolescencia y adolescencia hasta llegar a la edad adulta, los 18 años. También esta institución argumenta que los primeros años de vida del infante son los más importantes para crear un proceso

---

<sup>3</sup> CODIGO DEL MENOR DECRETO 2737 DE 27 DE NOVIEMBRE 1989 Bogotá D.E, consultado 23 de abril de 2006, [www.secretariasenado.gov.co/leyes/C\\_MENOR.HTM](http://www.secretariasenado.gov.co/leyes/C_MENOR.HTM) - 420k., Artículo No. 3

de adaptación y excelente aprendizaje para el resto de su vida.

Por tanto, el ICBF considera que el niño es una persona integrada de conceptos, lineamientos y estrategias, que con base en su desarrollo personal como ser inacabado y de educación permanente, se coloca frente a los agentes como lo son los padres de familia y servidores públicos para que orienten su quehacer. Crecer no sólo en lo físico, en lo material, sino fundamentalmente en lo humano, lo afectivo, lo espiritual cuya edad está *entre los 0 y los nueve años*.

Por el contrario, el fondo de las naciones unidas para la infancia la (UNICEF) es una institución que tiene como fin primordial prestar servicio y ayuda de emergencia a los niños promoviendo la protección de los derechos de ellos, ayudando a satisfacer sus necesidades básicas y ha ampliar sus oportunidades para lograr un desarrollo pleno de sus potencialidades. Esta es una institución que trabaja constantemente por hacer realidad una niñez más feliz, llevando a que todos los niños y niñas tengan en sus primeros años una vida agradable.

La UNICEF considera que en los primeros *seis años de vida*, el infante decide muchas cosas de manera definitiva para el ser humano. En consecuencia el trato amoroso, el estímulo ha aprender por medio de la palabra y el juego, son esenciales para que cada niño y cada niña lleguen a esta edad con el potencial íntegro, para ser excelentes estudiantes y ciudadanos que se formarán para toda la vida. Por tanto el periodo de infancia que se estipula en esta institución es hasta los seis años de edad, a diferencia del ICBF que lo extiende hasta los nueve años.

Como tercer lugar se consultó el Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional de Colombia, es un instituto donde existe información dedicada exclusivamente a la niñez, desde hace muchos años y podría apoyar en diferentes puntos el estudio. Al contrario de las dos anteriores instituciones, el observatorio fortalece la información que se produce sobre niñez en el ámbito académico universitario, investigando, legalizando y haciendo política con relación a la

infancia, teniendo en cuenta la problemática a la que se ve enfrentada con el paso de los días.

Por tanto este instituto considera que la niñez se enfrenta hoy en día por diferentes circunstancias que ocasionan cambios considerables, que afectan al individuo, por eso, es importante hacer notar que los niños considerados entre los *0 y los 9 años* de edad se deben educar bajo el contexto en el que se desenvuelven.

Y por ultimo para la UNESCO, el desarrollo humano puede entenderse como “un proceso encaminado a aumentar las opciones de la gente, que se percibe a través de una amplia gama de capacidades, desde la libertad política, económica, intelectual y social hasta las oportunidades de llegar a ser una persona sana, educada y productiva”<sup>4</sup>. Concepto que es muy acorde en relación con lo que propone el ministerio de educación al ver a la persona como un ser en constante crecimiento.

Concluyendo se puede decir que el concepto del infante está dado por la edad cronológica de la persona y asumiendo la ley de protección del menor de cada país, en el caso de Colombia es de 18 años de edad en el que legalmente el individuo pasa a ser adulto, se hace una claridad en lo referente al desarrollo de la persona donde el niño pasa por varias etapas en las que puede ser más susceptible a la información y al aprendizaje donde los primeros años de vida son indispensables para un desarrollo óptimo en todas sus áreas, esto es más o menos entre los 0 y los 9 años, .

---

<sup>4</sup> Javier Pérez de Cuellar, Nuestra diversidad creativa. Informe de la comisión mundial de la cultura y desarrollo. Ediciones Unesco, versión resumida, 1996, Pág. 8.

### **1.3 LAS DIMENSIONES DEL DESARROLLO INFANTIL.**

Cuando se habla que el niño es un ser integral o que la educación es integral, debemos tener en cuenta las diferentes dimensiones que posee todo individuo desde el momento de la concepción, que le permitirá ser un niño u hombre. En cualquier acción el ser humano debe ser visto desde su totalidad, como una unidad, que no es posible que se afecte una de sus dimensiones sin que se afecten las demás, superando así la tradición cultural y disciplinaria, que lo ha venido abordando de manera parcial, particular y aislada.

Por tanto basándonos en las dimensiones que propone el ministerio de educación, se pueden definir en seis grupos: la dimensión corporal, la dimensión cognitiva, la dimensión comunicativa, la dimensión ética, la dimensión espiritual y la dimensión estética.

1.3.1 La dimensión corporal está directamente relacionada con la cultura y la sociedad en que se vive, se desarrolla y se expresa mediante relaciones y acciones que se influyen mutuamente, dando lugar a las experiencias corporales que corresponden a unas condiciones histórico-sociales y culturales que mantiene o transforman su significado. A través del movimiento de su cuerpo, el niño va adquiriendo nuevas experiencias que le permite tener un mayor dominio y control sobre sí mismo y descubre las posibilidades de desplazamiento con lo cual paulatinamente, va integrando el esquema corporal, también estructura la orientación espacial al utilizar su cuerpo como punto de referencia y relacionar los objetos con él mismo.

Existen varios componentes en ésta dimensión que influyen en el crecimiento del niño, como son el proceso de desarrollo físico y motriz, que se da por las leyes de

crecimiento y maduración, aspectos de aprendizaje, la armonía de movimiento y el dominio de habilidades y destrezas para el desempeño en la vida. Por tanto la resistencia, la fuerza, la flexibilidad, movilidad y la habilidad en la praxis, comprende el conjunto de procesos propios de la acción motriz, que comprende el hacer y el saber hacer.

Un segundo aspecto es la experiencia corporal que se va dando de acuerdo a la cultura, influenciados por los medios que le rodean y en especial por la educación, la fantasía y la imaginación que son parte fundamental en ésta experiencia. Por otro lado, la experiencia lúdica permite que la persona desde la creatividad, logre colocar en práctica todo su potencial y el juego hace que comprenda sus implicaciones de vivencia, de representación, de reglas, de entender a los demás y de tener una relación consigo mismo.

Gardner encuentra "que una persona que maneja simultáneamente toda la información de lo que está sucediendo en un campo de juego, que produce rápidamente centenares de combinaciones posibles, selecciona la que más le convenga a las habilidades de sus compañeros de equipo y menos a la de los rivales, y las ejecuta rápida y certeramente"<sup>5</sup>. Esto lo podemos observar cuando un niño se encuentra liderando un juego, está en la obligación de proponer, argumentar, proporcionar y satisfacer a sus compañeros para que acepten sus ideas y sean llevadas a la realidad, de tal manera que busca los suficientes argumentos para lograr que quienes le rodeen apoyen sus iniciativas.

1.3.2 La Dimensión cognitiva que tiene que ver con todo lo que el ser humano conoce, indaga, explora, descubre, analiza y sintetiza de las experiencias que vive, permitiéndole desarrollar su capacidad de entender y

---

<sup>5</sup> GARDNER, Howard, Arte, mente y cerebro (una aproximación a la creatividad), Buenos Aires, Paidós, 1987, Pág. 105

explicar el medio que le rodea, para interactuar con él y transformarlo. Adicionalmente le permite tener ideas propias con las cuales demuestra sus conocimientos, habilidades a través de las actividades que realiza con los objetos concretos, pasando posteriormente a los abstractos, en el que intervienen aspectos sociales y afectivos, que constituyen su medio social y natural.

Por tal motivo La interacción del niño con los objetos, personas, fenómenos y situaciones de su entorno, le permite descubrir cualidades y propiedades físicas de éstos, que en un segundo momento pueden representar con símbolos, y uno de los ejemplos más claros es la adquisición del lenguaje oral, gestual y escrito donde el niño a través del juego y el dibujo, expresará la adquisición de nociones y conceptos correspondientes a su periodo de desarrollo.

El conocimiento que el niño adquiere, parte siempre de aprendizajes anteriores o de las experiencias previas que ha tenido y su competencia conceptual para asimilar nuevas informaciones. Por lo tanto el aprendizaje es un proceso continuo donde cada nueva adquisición tiene su base en esquemas anteriores como lo plantea Ausubel en el aprendizaje significativo, y a la vez, sirve de base o cimiento a conocimientos futuros.

Los aspectos principales que constituyen ésta dimensión es la función simbólica, que es la capacidad que el ser humano tiene para representar los objetos, personas y acontecimientos, manifestándose en diferentes expresiones de su conducta que implica la evocación de un objeto no presente. También la construcción de relaciones lógicas, que es el proceso por medio del cual se establecen las relaciones que facilitan el acceso a representaciones objetivas, ordenadas y coordinadas con la realidad del niño, lo que permitirá la construcción progresiva de estructuras lógico - matemáticas básicas y de la lengua oral y escrita.

La dimensión cognitiva, es quizás una de las más desarrolladas en todos los establecimientos educativos, ya que siempre se piensa que el niño entre más conocimientos adquiera, es mejor la educación, dejando de lado las demás dimensiones que también son indispensables para el desarrollo óptimo del niño.

1.3.3 La dimensión comunicativa, es quizás de las dimensiones que más se deben desarrollar en el trabajo con los niños, ya que ésta consiste en que el niño pueda dar a conocer todo lo que siente, piensa y quiere por medio de la palabra (oral y escrita) o de forma gestual. Los adultos que están alrededor de un niño como lo son los padres, familiares, vecinos y docentes deben lograr hacer que la escucha sea una destreza importante en la relación con el menor, permitiendo un espacio para que desde temprana edad el niño sienta que hay personas interesadas en escuchar sus temores, experiencias, problemas y alegrías.

Muchas veces se piensa que el niño no debe vincularse en las conversaciones de los adultos, por el contrario, se le debe permitir estos espacios cuando la conversación sea apropiada para él, haciéndolo partícipe del núcleo familiar en el cual se desenvuelve, sentirse escuchado y saber escuchar a los demás, es una habilidad que se desarrolla específicamente en la familia.

Esta dimensión permite que se establezcan relaciones de afecto entre el niño y las personas con quienes establecen sus primeras formas de comunicación, más adelante se amplía su mundo al ingresar al Jardín de niños, donde interactúa con otros infantes de su misma edad, docentes y adultos de esta comunidad.

Según Vygotsky “el lenguaje está constituido por significados, formas o estructuras, contextos, roles comunicativos, reglas de uso, de estos elementos el

niño se va apropiando a través de sus diálogos culturales con el adulto, hasta constituirse en herramientas del pensamiento”<sup>6</sup> decir que los niños son el reflejo de sus hogares, es de los adultos de quienes depende el lenguaje, la forma de hablar y de expresarse, ya que ellos asumen los roles de sus padres y familiares como propios, por eso desde los primeros años es indispensable que los adultos comprendan que cada palabra y cada diálogo con sus hijos debe contener las mejores palabras.

1.3.4 La dimensión ética es una de las más olvidadas en el medio que estamos viviendo, puesto que los valores día a día se hacen menos importantes, algunos de estos son la libertad, la solidaridad, la igualdad y la justicia que eran los pilares de hace unos años en las familias y específicamente en la educación de los niños, hoy en día se han dejado de lado y se han cambiado por el libertinaje, la incompreensión, el irrespeto y la violencia entre otros. Y por supuesto aunque los docentes diariamente buscan que sus alumnos incorporen y tomen en su vida los valores, es un trabajo arduo que se hace difícil sin el acompañamiento de la familia.

Esta dimensión es de suma importancia, desde los primeros contactos que el niño establece con los objetos y personas, se inicia un proceso de socialización que les permite contextualizarse con símbolos y significados que poco a poco permiten que el niño construya un sentido de pertenencia e identidad. Por tanto, la moral permite el desarrollo de la autonomía con criterios propios, así como lo afirma Piaget cuando hace referencia a distinguir lo correcto de lo abstracto.

Es importante que en el colegio y específicamente en el aula de clase el niño encuentre un espacio donde pueda expresar su punto de vista, sus decisiones,

---

<sup>6</sup> VYGOTSKY, Lev, los procesos psicológicos superiores, Barcelona, casanova, 1979

para lograr un ambiente de respeto a las opiniones de cada persona, aún los desacuerdos con las personas adultas. Igualmente, fomentará su curiosidad y la elaboración de preguntas ante los cotidianos problemas morales que se presentan en el diario vivir, logrando formar personas basadas en los valores del respeto, la tolerancia, la honestidad, que son primordiales para el mundo de hoy.

Por tanto, el niño de preescolar en su interacción consigo mismo y con el otro, tiene un amplio y articulado conocimiento del mundo, logrando en un futuro hacer de él un hombre capaz de amar, de recibir y dar afecto, de establecer lazos de amistad, compañerismo y solidaridad, disfrutando cada oportunidad que le brinde la vida, estableciéndose excelentes relaciones en diferentes contextos sociales.

1.3.5 La dimensión espiritual es la penúltima dimensión que nos propone el MEN y es fundamental para hacer realidad el artículo quinto de la ley de educación Nacional, que hace referencia al pleno desarrollo de la personalidad, dentro de un proceso de formación integral, y que es fundamental el aspecto espiritual de la persona y su relación con un ser supremo.

Esta es una dimensión que primordialmente se desarrolla en la familia y posteriormente en la institución educativa, que hace referencia como lo explican los lineamientos curriculares del preescolar: “El espíritu humano crea y desarrolla mediante las culturas y en las culturas un conjunto de valores, de intereses, de aptitudes, actitudes de orden moral y religioso con el fin de satisfacer la necesidad de trascendencia que lo caracteriza aspectos”<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Serie Lineamientos Curriculares – Preescolar, La Visión Del Niño Desde Sus Dimensiones De Desarrollo, La Dimensión Ética  
[menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/preescolar/desarrollo.asp?id=18](http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/preescolar/desarrollo.asp?id=18) - 18k -

Es de suma importancia en esta dimensión tocar el punto de la libertad de culto, pues hoy en día son muchas las religiones que se ofrecen y son muchas las creencias de las personas, por tanto como la persona es un ser libre la constitución política en su artículo diecinueve de los derechos y las garantías de las personas dice al respecto: “Se garantiza la libertad de cultos. Toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla en forma individual o colectiva”<sup>8</sup>.

Es importante que el niño desde muy pequeño sienta que existe un ser supremo y que estamos en la búsqueda de la perfección. Con el uso de la oración continua, de la acción de gracias, de conocer acerca de la Biblia, el Corán, u otros documentos pertinentes a su credo o religión. El niño va adquiriendo estos hábitos en su diario vivir y se le va inculcando el amor por un ser superior desde el hogar y la institución educativa complementándose en la formación del individuo.

1.3.6 La dimensión estética, es la capacidad de aprender física, emocional, intelectual y espiritualmente la calidad del mundo, de manera integrada. Es el modo específico de sentir, imaginar, seleccionar, expresar, transformar, reconocer y recrear la cual conlleva a la capacidad de atribuir significación personal, social y cultural a lo que el niño vive.

Desarrollar esta dimensión del ser humano equivale a despertar su ser sensible hacia los demás, hacia la naturaleza, su imaginación y expresividad, aumentar su gusto artístico y permitir una convivencia sana y respetuosa hacia lo creado por otros. Es importante que se desarrollen procesos de conocimiento implicados en la experiencia estética, de tal forma que se trabaje toda la parte sensorial y

---

<sup>8</sup> CONSTITUCIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, artículo 19. Bogotá D.E, 1991 Consultado 25 de mayo de 2006 en internet: <http://www.concejobarranquilla.gov.co/titulo2.asp>

sensible del niño, la observación de imágenes y el respeto por las opiniones de otros y el juego imaginativo haciendo uso de todos los sentidos del niño.

Por otro lado, la dimensión estética también hace referencia a la transmisión, adquisición y acrecentamiento de la cultura del grupo al que se pertenece, a través de las interrelaciones con los distintos integrantes del mismo, que permite al individuo convertirse en un miembro activo de su grupo. En la interacción y relación con el otro, se produce el aprendizaje de los valores, al igual que la adquisición de los hábitos encaminados a la preservación de la salud mental y física, habilidades y actitudes.

Por lo anterior es que podemos decir que el niño va formando en él una identidad personal, inmersa en la cultura y las costumbres que lo rodean, tanto de su casa, institución educativa, barrio, ciudad y país. Por lo tanto crea en él manifestaciones de costumbres tales como la lengua, el vestido, la comida, la música, el baile, el juego y hasta los juguetes. También en el nivel preescolar se propicia en el niño el conocimiento y aprecio por los símbolos patrios y por momentos significativos de la historia local, regional y nacional.

Se puede agrupar tres aspectos fundamentales en esta dimensión: la pertenencia al grupo se constituye a partir de la relación del individuo con sus padres por medio de la interacción, donde tiene las oportunidades de cooperar, adquirir normas de convivencia y la aceptación dentro del grupo. Las costumbres y tradiciones familiares hablan de las prácticas que cada pueblo, que se han ido elaborando en su devenir histórico y que se expresan en múltiples formas dentro del hogar, la comunidad y por último los valores éticos, filosóficos y educativos que identifican a los colombianos.

Como lo podemos ver las dimensiones del desarrollo son de suma importancia en la vida de todos los seres humanos, estos procesos que se viven y que permiten que poco a poco se vaya formando una persona integra.

## 2 METODOLOGIA

El grupo de Infancia de la Universidad de la Sabana esta realizando una investigación que parte de la pregunta ¿Qué concepciones de infancia tienen las madres comunitarias, las profesoras de jardín infantil y de transición y las niñas y los niños de estos grados escolares en el municipio de Chía? Partiendo de esta pregunta surge un interrogante como es: ¿Que concepción de infancia poseen los programas de pedagogía infantil, licenciatura en preescolar y licenciatura en educación básica primaria en sus diferentes modalidades?

Para dar respuesta a este último interrogante se selecciono una muestra de tres universidades de la capital, dos universidades públicas como lo son la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Francisco José de Caldas (porque en la actualidad lideran una investigación hacia la infancia) y una institución privada como lo es la universidad Libre de Colombia, quien ofrece programas de licenciatura en Pedagogía infantil, en básica primaria y/o preescolar de reconocimiento nacional.

En primer lugar se empezó a realizar la búsqueda en la universidad Francisco José de Caldas, institución que actualmente se encuentra realizando un proyecto sobre la niñez en compañía de la Universidad Pedagógica, pero que en el momento en que se solicito información, no tenían ningún documento escrito al público. Por tal motivo, se tuvo como punto de partida los trabajos de grado de los estudiantes de las diferentes facultades de educación, escogiendo diez que fueran recientes, de igual forma con las otras dos universidades.

La recopilación de la información se realizo por medio de Resúmenes analíticos estructurados (Raes) entendido como la representación abreviada y precisa del

contenido de un documento, sin interpretación crítica y sin mención expresa del autor, seleccionando las partes mas importantes del escrito para tener una idea muy general de lo que pretende, como se llevo a cabo y que conclusiones se pudieron obtener, con ello se llevo a cabo posteriormente la categorización y una clasificación de los respectivos documentos.

Se realizaron dos clasificaciones durante el proceso, entendiendo el término como el proceso cognoscitivo que permite hacer distinciones muy detalladas de las características de tipos de información específicas; por consiguiente, la clasificación es una operación mental útil para aprender grandes trozos de información.

La primera clasificación se realizo en la escogencia de los trabajos de grado (tesis) de las facultades de educación de cada plantel, teniendo como criterios de selección que los trabajos no fueran posteriores a 1999 y la segunda tuvo en cuenta que la edad de los niños a la que fue dirigida la investigación, no fuera superior a los nueve años, edad en la que se considera a nivel nacional e internacional que es el infante.

Posterior mente los RAES se categorizaron según las dimensiones del desarrollo de los niño. Se entiende el término categoría como la capacidad de poder organizar mucha información y extraer las semejanzas y diferencias para llegar a sacar conclusiones sobre un tema específico.

Las cuatro categorías con las cuales se trabajó, fueron establecidas por las dimensiones del desarrollo del niño, por ser una constante en estos trabajos. Para el análisis de los documentos, se tuvieron en cuenta específicamente las dimensiones Cognitiva, corporal, comunicativa y la afectiva.

## 2.1 RAES SOBRE INFANCIA

Nº RAE	AÑO	TIPO DE DOCUMENTO	ENFASIS DEL DOCUMENTO	TEMAS O CAMPOS ABORDADOS	ENFOQUE CASOS DE INVESTIGACIÓN	METODOLOGIA
01	1990	Monografía	El cuerpo comunica	Lenguaje corporal, cambios sociales y emocionales.	Cualitativa	Análisis Descriptivo
02	1992	Monografía	La expresión corporal y la danza	Movimiento, psicomotricidad, desarrollo, danza, rondas, cuerpo	Cualitativa	Análisis Descriptivo
03	1990	Monografía	La danza como terapia	Lenguaje, danza, comunicación	Cualitativa	Análisis Descriptivo
04	1991	Monografía	La relación corporal en la primaria	Desarrollo neuro-muscular, tensionamiento	Cualitativa	Análisis Descriptivo
05	2002	Monografía	La violencia y la agresividad en la escuela	Violencia, agresividad, contexto y aprendizaje	Cualitativa	Investigación acción participativa
06	2001	Monografía	Incidencia de la TV en el proceso de los niños	Procesos, televisión, comportamientos y socialización.	Cualitativa-interpretativa	Cualitativa-interpretativa

<b>Nº RAE</b>	<b>AÑO</b>	<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	<b>ENFASIS DEL DOCUMENTO</b>	<b>TEMAS O CAMPOS ABORDADOS</b>	<b>ENFOQUE CASOS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>METODOLOGIA</b>
07	2001	Monografía	Los imaginarios en los escolares	Imaginario, percepción, aprendizaje, enseñanza.	Cualitativa	Análisis Descriptivo
08	2002	Monografía	Los niños víctimas de la violencia y el desplazamiento	Desplazamiento, violencia. Derechos humanos, migración y refugiados.	Cualitativa	Investigación acción participativa
09	2001	Monografía	La recreación como elemento pedagógico para el desarrollo de la atención	Recreación atención y memorización	Cualitativa	Análisis descriptivo
10	2003	Monografía	Experiencia con niños en desplazamiento	Desplazado, violencia y expresión.	Cualitativa	Análisis descriptivo
11	1997	Monografía	La lengua extranjera en el desarrollo cognitivo de los niños	La lengua extranjera, desarrollo cognitivo, aprendizaje y bilingüismo.	Cuasiexperimental	Cuasiexperimental

<b>Nº RAE</b>	<b>AÑO</b>	<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	<b>ENFASIS DEL DOCUMENTO</b>	<b>TEMAS O CAMPOS ABORDADOS</b>	<b>ENFOQUE CASOS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>METODOLOGIA</b>
12	1998	Monografía	La interacción social	Educación, socialización, interacción social y lenguaje.	Cualitativa	Investigación etnográfica
13	1999	Monografía	El juego y los símbolos	Juego, sistema de símbolos, dominio, inteligencia, imitación	Cualitativa	Análisis explorativo
14	1999	Informe final de investigación	Inteligencia y aprendizaje	Aprendizaje, inteligencia, entrenamiento cognitivo	Cualitativa	Pre experimental
15	1999	Monografía	Pensamiento de los niños acerca de lo vivo	Pensamiento, lo vivo, biología, humano	Cualitativa	Tipo etnográfico
16	2003	Monografía	Pensamiento del profesor sobre los proyectos	Pensamiento, planificación, proyecto, niños, maestro	Cualitativo	Naturalista-cualitativo: la etnografía
17	2001	Informe final de investigación	Concepciones de los profesores sobre el trabajo de proyectos	Pensamiento, proyectos, trabajo en grupo, profesor y aprendizaje.	Cualitativo	Tipo cualitativo

<b>Nº RAE</b>	<b>AÑO</b>	<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	<b>ENFASIS DEL DOCUMENTO</b>	<b>TEMAS O CAMPOS ABORDADOS</b>	<b>ENFOQUE CASOS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>METODOLOGIA</b>
18	2003	Informe final de investigación	La interacción social	Interacción social, espacio educativo, infancia.	Cualitativo	Investigación Participativa
19	2003	Informe final de investigación	El desarrollo social	Representaciones sociales, socialización.	Cualitativa	Investigación Participativa
20	2001	Informe final de investigación	Caracterización del esquema corporal en niños de primaria	Edu. Física, esquema corporal, aprendizaje.	Cualitativa	Etnográfico
21		Artículo de revista	Preparación psicológica del niño deportista	Esquema corporal, tiempo y espacio, niño y autoestima.	Cualitativa	Tipo descriptivo
22	2001	Monografía	El periódico como fuente para el niño	Periódico, historia.	Cualitativa	No aparece con claridad.
23	2002	Monografía	Iniciación a las matemáticas por la Psicología de Jean Piaget	Inteligencia, matemática.	Cualitativa	Análisis Descriptivo
24	2000	Monografía	La representación del río Bogotá por niños de transición	Dibujo, maestro, esquemas.	Cualitativa	Análisis Descriptivo

<b>Nº RAE</b>	<b>AÑO</b>	<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	<b>ENFASIS DEL DOCUMENTO</b>	<b>TEMAS O CAMPOS ABORDADOS</b>	<b>ENFOQUE CASOS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>METODOLOGIA</b>
25	2000	Monografía	Propuesta para el trabajo con la literatura infantil	Literatura, maestro, lectura, hábito, niño.	Cualitativa	Observación activa
26	2001	Monografía	El lenguaje del maestro en el aula	Lenguaje, lingüística, socialización, educación	Cualitativa	Metodología etnográfica
27	2000	Monografía	Métodos para el manejo de la agresividad y timidez	Agresividad, timidez, conductas, comportamientos.	Cualitativa	Análisis Descriptivo
28	2001	Monografía	Juego-juguete para la representación de animales y plantas.	Juego, representación gráfica.	Cualitativa	Metodología aplicada
29	2002	Monografía	Representación de actividades en espacios cotidianos.	Expresión plástica, espacio escolar.	Cualitativa	Análisis Descriptivo
30	2004	Monografía	Prácticas de enseñanza en el preescolar	Práctica, enseñanza, didáctica, evaluación, preescolar, lineamientos.	Cualitativa	Investigación acción.

### **3 IMAGINARIOS DEL DOCENTE SOBRE LOS NIÑOS**

Antes de dar inicio al análisis, es conveniente partir de lo que desean cada uno de los centros educativos para la formación de maestros, y de esta forma poder inferir que concepciones de infancia tendrán los futuros docentes al graduarse, e iniciar su desempeño laboral.

#### **3.1 CONOZCAMOS UN POCO LAS UNIVERSIDADES**

Las tres universidades en las que se realizó la investigación son instituciones reconocidas por su trayectoria en carreras afines a la educación, que han realizado investigaciones de diferente índole y que con los años han formado diferentes personas dispuestas a trabajar por la niñez y la educación, buscando un mejor futuro para nuestro país.

Como primera institución se escogió la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, quien en el momento ofrece nueve licenciaturas en diferentes áreas del conocimiento y específicamente tiene licenciatura en pedagogía infantil. Queda ubicada al sur occidente de Bogotá y cuenta con diferentes sedes donde los estudiantes están separados de acuerdo a la carrera que se este cursando

Esta institución pública tiene como principal objetivo impartir educación superior en las modalidades tecnológica, universitaria y avanzada o de postgrado, como medio eficaz para la realización plena del hombre Colombiano, con miras a configurar una sociedad más justa, equilibrada y autónoma, con reconocimiento a nivel internacional. También desea ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior de los colombianos y particularmente los egresados de los

colegios oficiales del Distrito, que cumplan los requisitos pertinentes, para ingresar a ella y beneficiarse de los programas que ofrece.

En síntesis, la visión de la Universidad Francisco José de Caldas es ser una institución de educación superior reconocida por la excelencia en la investigación, en la formación y en el servicio al grupo social, de tal forma que siempre estén en proyectos de ayuda a la zona de influencia y suplir al máximo las necesidades más sentidas de las instituciones, por medio de la eficiencia, transparencia y coherencia en la práctica pedagógica.

Su misión “es la democratización del conocimiento para garantizar, a nombre de la sociedad y con participación del Estado, el derecho social a una Educación Superior rigurosa y crítica, con calidad, equidad y competitividad social mediante la investigación, la enseñanza y servicios a las comunidades en el contexto local, nacional e internacional”<sup>9</sup> Este aspecto acerca del servicio a la comunidad es de suma importancia, puesto que ofrecen todo el conocimiento a personas que lo necesitan y apoyan a las instituciones de su zona de influencia para brindar una mejor educación de acuerdo a las necesidades más sentidas

Por otro lado, la universidad Distrital se proyecta con miras hacia el futuro a ser un centro de producción de saberes, con reconocimiento local, nacional e internacional, debido a su carácter dinámico en la búsqueda constante de la excelencia, la pertinencia y la competitividad académica mediante el fomento de la investigación, la innovación, la extensión y la docencia. Aspectos que sí nos detenemos a pensar un poco son relevantes para el progreso de la educación Colombiana y el mejoramiento de ésta.

En cuanto a la Universidad Pedagógica Nacional fue seleccionada por la

---

<sup>9</sup> Pagina WEB de la Universidad Francisco José de Caldas consultada 23 de febrero de 2005  
<http://www.udistrital.edu.co/portal/universidad/>

formación de docentes en las diferentes áreas del saber, y su trayectoria como institución universitaria del Estado y de la sociedad colombiana, que interpretando los profundos cambios del entorno nacional e internacional, responde con propuestas e innovaciones al desarrollo y transformación de la educación, aportando al nuevo Proyecto Político Pedagógico para la educación colombiana.

En cuanto a la misión la universidad pedagógica es una institución académica que busca la producción, adaptación, difusión y socialización de conocimientos educativos, pedagógicos y de los campos disciplinares específicos. Acción que se lleva a cabo en consonancia con los objetivos institucionales

Su visión es la investigación académica permanente para “producir conocimientos pertinentes al contexto político, socio cultural de la nación, a través de una comunidad académica articulada en red de manera interna, a la vez vinculada a redes regionales, nacionales e internacionales. La universidad se manifestará desde la investigación académica a partir de todos sus proyectos curriculares. Para ello contará con una estructura de administrativa y de gestión capaz de asumir los retos del conocimiento”.<sup>10</sup>

Esta cuenta con el centro de investigación (CIUP) que tiene como objetivo orientar y organizar todos los proyectos realizados por los directivos, profesores y estudiantes y todas las investigaciones que se han realizado. En éste se encuentran investigaciones en todas las áreas, pero el trabajo se realizo concretamente con los que hacían referencia a la infancia; donde con la asesoría de la persona encargada se pudo conocer, leer e indagar diferentes trabajos en el campo de la pedagogía y que apoyan concretamente el trabajo acerca de la concepción de infancia.

Por tanto, el trabajo y todas las investigaciones de la Universidad Pedagógica

---

<sup>10</sup> DOCUMENTO INTERNO DE TRABAJO, Políticas Para La Investigación en la Universidad Pedagógica Nacional, adelantado por la dirección del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional DGP - CIUP y el Comité de Investigaciones. 2002

Nacional no son trabajos de grado de los estudiantes sino de los profesores o investigaciones propias de las facultades, que se realizaron con el fin de dar solución o plantear posibles hipótesis a un problema concreto referente a la niñez. La misión de éste centro es la de “dinamizar la acción académica hacia la producción, innovación, adaptación, difusión y socialización de conocimientos educativos, pedagógicos y de los campos disciplinares específicos. Acción que se lleva a cabo en consonancia con los objetivos institucionales”.<sup>11</sup>

En cuanto a la visión se habla de que producirá conocimientos pertinentes al contexto socio-político y cultural de la nación, a través de una comunidad académica articulada en red de manera interna, a la vez vinculada a redes regionales, nacionales e internacionales. Cuenta con una estructura administrativa capaz de asumir los retos del conocimiento. Todo lo anterior se ve proyectado en los objetivos puesto que se busca generar un pensamiento crítico y autónomo, que permita a la comunidad crear nuevos desarrollos del pensamiento, generando grupos de investigación con altos estándares de calidad.

La universidad Libre, es una corporación de educación privada, que propende por la construcción permanente de un mejor país y de una sociedad democrática, pluralista y tolerante, impulsa el desarrollo sostenible, iluminada por los principios filosóficos y éticos de su fundador con liderazgo en los procesos de investigación, ciencia, tecnología y solución pacífica de los conflictos.

La misión de ésta institución académica es tomar conciencia crítica acerca de la situación del país y de la época, creando y/o formando dirigentes para la sociedad, respetando la diversidad cultural, regional étnica del país; también desean ayudar al medio ambiente y el equilibrio de los recursos naturales logrando de esta forma personas democráticas, pluralistas, tolerantes y cultores de la diferencia.

Finalmente se deduce que estos tres centros educativos están formando personas

---

<sup>11</sup> Ibid

idóneas para trabajar con la población educativa, y a su vez brindar todo lo que esté en sus manos para los procesos de enseñanza aprendizaje, en la formación de individuos capaces de enfrentar el medio socio cultural en el que viven, hábiles para comprometerse con las problemáticas que los rodean logrando hacer de la persona un ser educado en valores y capaz de desarrollarse integralmente.

### **3.2 EL NIÑO, UN SER EN DESARROLLO**

Partiendo de la información obtenida de los diferentes trabajos de grado de las universidades en cuestión, se observa una constante en la realización de estos, y es que de forma arbitraria toman una de las dimensiones del niño, dividiéndolo en sus diferentes componentes, donde se van a ver que una dimensión colabora o coopera con otra y que son muy difíciles de dividir, se sabe que para poder mirar al niño se han categorizado ochos dimensiones, observando de forma eminente que se apoyan en autores que hablan del proceso de desarrollo de cada una sin relacionarlas , pero al realizar el análisis observamos que cuando se habla de una dimensión se toca otra. Se entiende que para los estudios es importante dividir las y así poder tener un eje de investigación.

Lo anteriormente dicho se observa cuando hablamos de la dimensión corporal, donde se destaca la importancia de la expresión del cuerpo que le permiten al niño comunicarse expresando sus sentimientos e ideas a través de él. No hay que olvidar que en la medida que el niño controle y conozca su cuerpo, le va a permitir utilizarlo mejor en diferentes momentos de su vida.

Howard Gardner, a través de la teoría de las inteligencias múltiples, quien señala que no existe una inteligencia única en el ser humano, sino una diversidad de inteligencias, que marcan las potencialidades y acentos significativos de cada individuo, trazados por las fortalezas y debilidades en toda una serie de escenarios de expansión de la inteligencia.

Gardner define la inteligencia como una capacidad o habilidad, teniendo una concepción opuesta, encontramos diferentes autores que han definido la inteligencia como algo innato e inamovible. Se nacía inteligente o no, la educación no podía cambiar ese hecho. Tanto es así que en épocas muy cercanas a los niños especiales no se les educaba porque se consideraba que era un esfuerzo inútil.

Al definir la inteligencia como una capacidad Gardner la convierte en una destreza que se puede desarrollar. Él no niega el componente genético, donde todos nacemos con unas potencialidades marcadas, pero esas potencialidades se van a desarrollar de una u otra manera, dependiendo del medio ambiente, las experiencias, la educación recibida, etc.

El autor específicamente habla de que la inteligencia corporal-cinestésica, es importante porque es la capacidad de expresar con el cuerpo ideas, sentimientos y desarrollar un adecuado uso de la corporalidad y a la vez con el transformar elementos de su entorno para el beneficio personal y colectivo. Esta inteligencia pretende desarrollar todas las habilidades motrices como la destreza, la coordinación, el equilibrio, la flexibilidad, el freno inhibitorio, la velocidad y fuerza, que se hace notoria en los niños que realizan actividades deportivas, teatrales, danza o en los que se les facilita crear e imaginar nuevas cosas con diferentes elementos a través de sus manos.

También Albert Bandura quien es conocido por el aprendizaje observacional, a través del cual ha demostrado que los seres humanos adquieren conductas nuevas sin un reforzamiento obvio y hasta cuando carecen de la oportunidad para aplicar el conocimiento.

Un requisito para el aprendizaje, es que la persona observe a otro individuo, lo que llegaría a ser un modelo, llevando a cabo una determinada conducta, Por ejemplo el profesor es un modelo que sirve de aprendizaje al educando, siendo un marco

de referencia para asimilar normas y comportamientos, que con el tiempo la persona asume y hace parte de su vida.

Bandura se incluye en la dimensión corporal, ya que considera que las personas expresan con el cuerpo una serie de imitaciones que se hacen visibles en los demás, por lo cual una persona con el tiempo va adquiriendo los comportamientos de quienes le rodean y expresa con su cuerpo una copia de los demás permitiéndole una mejor comunicación.

De aquí se puede concluir que Gardner como Bandura proponen que el niño se va formando poco a poco dependiendo de las experiencias a la que es expuesto y trabajando las habilidades que posee para lograr expresar a través de su cuerpo todo lo que desea desarrollando simultáneamente dos dimensiones como son la corporal y la comunicativa .

Por otro lado, en la dimensión comunicativa es importante Ausubel que presta especial atención al aprendizaje verbal y, específicamente, al aprendizaje de conceptos. Para el autor es importante hace énfasis en que la comunicación y la forma como el niño se desenvuelve con los demás es esencial y permite memorizar diferente vocabulario en las conversaciones y diálogos con quienes le rodean.

Como se puede ver, éste autor considera que el niño al estar inmerso en actividades significativas llega a relacionarse y comunicarse de manera coherente con quienes le rodean, siendo consiente de lo que quiere comunicar y lo hace de manera efectiva y eficaz.

El estudio de la lengua juega un papel preponderante para Pestalozzi, desde el lenguaje materno hasta el impuesto por la sociedad, quiere hacerlo científico que todo lleve un procedimiento y pasos los cuales te puedan llevar a un mejor conocimiento.

El sonido y la forma juegan un papel preponderante para la educación, el sonido existe la fonología que es la encargada de los idiomas, la lexicología que trata de entender las derivaciones latinas o raíces etimológicas y la gramática que es la encargada de enseñar a hablar y a escribir siguiendo estructuras básicas con las que se expresan ideas de forma coherente. Por otra parte la forma ( escrita u oral) es el segundo medio más elemental del conocimiento humano y proviene de la voluntad de cada persona con la que comunica sus ideas o las de otros.

Específicamente la escritura inicia por medio del dibujo, que es la aptitud que representa fielmente la observación de cualquier objeto con la inspiración de cada persona que infunde sobre él. Es la representación gráfica sobre una superficie, generalmente plana, por medio de líneas o sombras, de objetos reales o imaginarios o de formas puramente abstractas que se convierten con el tiempo en códigos de una región y generan un lenguaje.

El arte de escribir juega un papel importantísimo en la educación, es un medio de expresión, el cual, nos ayuda a comunicarnos con las demás personas de acuerdo a las características y conocimientos personales. Representa ideas, palabras, números, por medio de letras o signos. Estas habilidades y aptitudes que muestre cada persona al expresarse y así poder enriquecer la comunicación con los demás.

Gardner al determinar una de sus inteligencias como la lingüística, que la define como la capacidad de hacer un uso adecuado de las palabras de manera efectiva, ya sea de forma oral o escrita, en la que incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la semántica, la fonética y los usos pragmáticos del lenguaje. Los docentes visualizan esta dimensión en los niños que sienten especial gusto por escribir, por leer, por jugar con rimas, trabalenguas y disfrutan las clases donde se practique una segunda lengua.

A su vez Vygotsky hace un énfasis especial en la comunicación, donde considera

que el niño al tener contacto con la cultura desarrolla el lenguaje, que está directamente relacionado por las personas y el medio que lo rodea, este punto es de suma importancia porque según el ambiente y la forma de expresión en que el niño vaya creciendo será su léxico y su manera de expresarse.

El lenguaje es una de las formas de manifestación del desarrollo cognoscitivo que proporciona el medio para expresar ideas, pensamientos, preguntas, categorizar, conceptualizar que son manifestaciones del pensamiento y los vínculos entre el pasado y el futuro. Al analizar un problema, por lo general se expresa en palabras y oraciones que permiten la organización de las ideas, por tal motivo Vygotsky destacó la función del lenguaje en el desarrollo cognitivo, ya que consideraba que bajo el diálogo privado (hablar con uno mismo) se va identificando las diferentes formas de solucionarlo.

Además hay una relación entre el pensamiento lógico y la capacidad lingüística, puesto que el desarrollo lingüístico no está al margen del desarrollo cognitivo. Esta relación sirve para la internalización de operaciones lógicas, lo que permitirá entender y manipular otras relaciones de carácter abstracto.

Vygotsky propone que los seres humanos, al nacer poseen funciones mentales elementales, que luego sufren cambios debido a las diferentes culturas en las que estén inmersas. Especialmente el lenguaje depende del contexto de diálogos cooperativos o colaborativos, entre un experto, que modela la actividad y transmite instrucciones verbales, y un discípulo o novato que primero trata de entender la instrucción y con el tiempo internaliza esta información usándola para regular su propio desempeño, ha este proceso se denomina zonas de desarrollo próximo (ZPD).

La Zona Proximal de Desarrollo (ZPD), es un concepto importante de la teoría de Vygotsky (1978) y se define como: La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la solución independiente de problemas y el nivel de desarrollo

posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o colaboración de otros compañeros más diestros. En ella, incorpora la idea marxista de actividad colectiva, en la que quienes saben más o son más diestros comparten sus conocimientos y habilidades con los que saben menos para completar una empresa.

Otra de las teorías importantes sobre el desarrollo cognitivo es la propuesta por Piaget, quien inició sus estudios con su tres hijos y corroboró lo hallado con otros grupos de niños en ambientes naturales. Dentro de su propuesta el denomino tres periodos importantes en el desarrollo de los infantes en cuatro estadios del desarrollo como lo son: el estadio senso-motor, el preoperacional o intuitivo, el de las operaciones concretas y las operaciones formales.

El primero va desde los el nacimiento hasta el año y medio o dos años; En éste estadio el niño usa sus sentidos (que están en pleno desarrollo) y las habilidades motrices para conocer aquello que le circunda, lógicamente al iniciar este procesos los reflejos son fundamentales para su optimo desarrollo. El preoperacional o intuitivo transcurre desde los dos hasta los siete años, la actitud del niño es aún muy egocéntrica, ve las cosas desde una sola perspectiva: la suya. Cree que todos piensan como él y por esto, que todos deben entenderle. A esa edad es típico que los niños inventen relatos que ellos entienden pero que son ininteligibles para el prójimo. El tercer estadio que va desde los siete a los once años de edad, se habla de las operaciones lógicas utilizadas para la resolución de problemas; El niño en esta fase o estadio ya no sólo usa el símbolo, es capaz de usarlos de un modo lógico y, a través de la capacidad de conservar, llegar a generalizaciones atinadas. Y por último, las operaciones formales van desde los doce a los catorce años de edad y es donde el cerebro humano está potencialmente capacitado (desde la expresión de los genes), para formular pensamientos realmente abstractos o pensar de tipo hipotético deductivo.

Para Piaget, la historia del desarrollo de un niño pequeño es un progreso a través de una serie de etapas, la cual empieza en el nacimiento con respuestas sensoriomotoras sencillas y congénitas, y culmina en la adolescencia en un forma madura de funcionamiento en que la memoria de actividades previamente dominadas guía, ahora en el acercamiento del adolescente a las metas y a la solución de problemas.

Las etapas que preceden a la adquisición de los procesos de pensamiento lógico son acercamientos inmaduros y desencaminados de la realidad. Parte del déficit mostrado en las primeras etapas del desarrollo se relaciona con el uso primitivo del lenguaje y de otros recursos simbólicos por parte del niño. Los niños deben aprender, cómo su propia conducta y cómo el comportamiento de otros niños modifican los acontecimientos que suceden a su alrededor.

El aporte de este autor es de suma importancia puesto que las etapas que propone para el desarrollo del intelecto en las personas va coherente de acuerdo a la edad y los factores que pueden influenciarlo según el medio en el que se desenvuelva.

Y para finalizar en la dimensión afectiva tiene que ver con todo lo referente a los sentimientos, y a la forma de relacionarse el niño consigo mismo y con los demás. Para ello Pestalozzi es quien basa toda su enseñanza en el ayudar a los demás, el tenderle la mano y así poderles dar un carácter más formativo, lleno de valores y de virtudes los cuales le van a ser de gran ayuda para un mejor rendimiento académico. El hombre tiene una tendencia natural hacia su propio desarrollo y ese arte reposa esencialmente en la armonía.

El niño necesita un incentivo (impulso para seguir adelante), necesita de ambos padres para ser una persona con saberes y que hacerles que le ayuden en un futuro a ser mejor persona, para serlo necesita apoyar sus conocimientos en los libros de acuerdo a su edad, de una dirección que lo lleve a saberlos utilizar

correctamente.

Para John Dewey en la dimensión afectiva considerada en la educación es una necesidad de la vida, en cuanto asegura la transmisión cultural en las sociedades complejas, se ha especializado en la instrucción formal, y al mismo tiempo advierte como uno de sus fines, el de mantener el contacto con la experiencia directa, estableciendo la continuidad de la teoría con la práctica. Es el nexo de la experiencia de participación con las actividades dirigidas a la adquisición de los símbolos culturales el que confiere a la educación moderna su particular función social.

La Escuela tiene como uno de sus primeros objetivos la formación de ciudadanos para la democracia, y este objetivo sólo puede conseguirse mediante el ejercicio de una práctica escolar democrática. Decroly señala que la escuela debe educar para la vida, preparando a los hombres y mujeres para integrarse en la sociedad, comprometiéndose en la construcción de una sociedad mejor. Por ello, la libertad y la responsabilidad definen una organización dentro de la cual cada uno se esfuerza por ser un miembro consciente y útil de la colectividad.

La idea Deweyana de la educación es similar a la de Durkheim. Coincide con el proceso de socialización y reconoce la diferenciación histórica de la práctica de la educación. Pero con respecto a la sociología de la educación Dewey se separa de Durkheim y de Weber, quien dice que la sociología de la educación se interesa por la descripción de las situaciones educativas y de su evolución. Dewey quiere conseguir el equilibrio entre educación indirecta y educación formal. El considera que tiene la convicción de que solo la sociedad democrática, en la que se viva, es capaz de realizar en forma plena la educación, entendida como proceso y función social. La democracia es algo más que una forma de gobierno. Ratifica la correspondencia perfecta de la sociedad democrática con la naturaleza del proceso educativo.

Además la Escuela practica una verdadera pedagogía del interés que implica métodos deliberadamente activos, sin someterse a una jerarquización de temas partiendo de lo simple (o de lo que a menudo se cree equivocadamente que lo es) y hacia lo más complejo. La psicología globalista Decroly, permite partir de los temas propuestos por los mismos niños, con la condición de que el maestro sepa qué técnicas, qué nociones, qué referencias es conveniente introducir en cada momento favorable. En los siguientes cursos los alumnos trabajan unos centros de interés ocasionales a través de las llamadas *sorpresas*, es decir, objetos diversos que les han atraído la curiosidad en su medio familiar o en su entorno. En la escuela estos objetos son examinados sensorialmente. En primer lugar se trabaja la observación. Con los ojos cerrados o vendados se profundiza en sus cualidades: se palpan, se pesan, se huelen, si es posible se saborean.

Finalizando se puede evidenciar que las dimensiones del desarrollo se basan en los autores para poder proporcionar desde ellos soluciones. En cuanto al concepto de infancia que es lo que propiamente nos concierne se infiere que el niño es un ser en desarrollo, se refleja la infancia como una etapa de inocencia que se va deteriorando por la cotidianidad que viven en la escuela los niños, este espacio que tiene como propósito la socialización homogénea de quienes antes gozaban de un alto grado de individualidad. La infancia se puede desarrollar en diferentes espacios que deben ser concebidos como una forma de afianzar sus aptitudes en pro de fortalecer su educación para brindarles un mejor futuro.

También se destaca que la infancia como la etapa receptora de afecto por excelencia, en la cual la adopción del cuerpo como medio comunicador facilita la reciprocidad de sentimientos por parte del niño, entiendo que cada individuo tiene sus gustos e inclinaciones propias, cada infante refleja en sus comportamientos el ejemplo recibido en casa para aplicarlo a su entorno social y cultural.

Centrando el tema en la pregunta en cuestión y del análisis anteriormente realizado, se consolida la idea de que los futuros maestros ven al niño como un

ser en desarrollo, al que hay que brindarle espacios enriquecidos para que explore y conozca sus capacidades personales y la vez darle el espacio pertinente para que maduren sus estructuras de acuerdo a las necesidades del medio social en que vive.

## 4 CONCLUSIONES

Para dar respuesta a las preguntas iniciales de este Estado del Arte sobre Imaginarios de Infancia que parte del análisis de 30 trabajos de grado de las facultades de educación, puedo decir que en las tres universidades hay un mismo imaginario de infancia teniendo en cuenta las dimensiones del niño planteadas por el Ministerio de Educación Nacional y asado en teorías pedagógica.

En concordancia con los programas planteados en las universidades y la visión del niño desde el MEN, los futuros docentes consideran al infante como un ser integral, al que hay que brindarle ambientes apropiados para desarrollar sus potencialidades. Y por tal motivo al mirarlo desde las diferentes dimensiones se detectan las debilidades en el proceso de desarrollo encausando sus esfuerzos y estudios sustentados.

Los niños son el reflejo de las personas que lo rodean, él asume todos los comportamientos, actitudes y conductas de estas y las apropia a su vida, para darse a conocer a los demás, siendo la familia, maestros y amigos los modelos idóneos para tal efecto.

Desde hace mucho tiempo se viene investigando sobre la infancia desde diferentes enfoques y posturas realizando aproximaciones a la pregunta ¿qué es un niño? Sin darle una respuesta que tenga la esencia de este.

Se puede concluir que el infante es una persona que está en continuo proceso de aprendizaje, de tal forma, que cada día es una nueva experiencia, que lo lleva a desarrollar sus capacidades, habilidades y destrezas para interactuar con el medio que le rodea. Adicionalmente a nivel nacional e internacional se considera al infante aquel individuo entre los 0 y 18 años acorde a la constitución Colombiana, dando gran importancia a los primeros nueve años de vida.

## 5 BIBLIOGRAFIA

Benedek, T, y Rubenstein, B. B, Procesos de la psicología dinámica. Bogotá: McGraw-Hill, 1997.

Carlos E. Sluzki y Donald C. Ransom. Fundamentos del enfoque comunicacional de la familia. Bogotá: 1995

Dale, Schunk. Teorias del aprendizaje. Colombia: Prentice Hall Hispanoamericana .S.A segunda edición 1999

Dianne Papalia, Sally. Desarrollo humano. Colombia: Wend Kosold Cuarta edición 1992

FRAISSE, P, Melli R. Psicología de las actitudes. Argentina. Editorial Proteo. Bs. As. 1997

M.R. Goldfried y G.C. Davison. Técnicas Terapéuticas Conductistas. Barcelona, Editorial Paidós, 1981

POSADA Á, GÓMEZ J.F., RAMÍREZ H. El niño sano. Medellín, Universidad de Antioquia 2a. ed. 1998.

RIOS A, Clara Inés. Violencia y Relación Pedagógica: Medellín, Maestros gestores de nuestros caminos. 1993.

SMITH, Ronald E., SARASON Irwing G., SARASON Barbara R. Psicología. Fronteras de la Conducta. Barcelona. Segunda Edición. Ediciones Harla S.A. 1998

CODIGO DEL MENOR DECRETO 2737 DE 27 DE NOVIEMBRE 1989 Bogotá D.E, [en línea] [consultado 23 de abril] disponible en Internet:  
[www.secretariasenado.gov.co/leyes/C\\_MENOR.HTM](http://www.secretariasenado.gov.co/leyes/C_MENOR.HTM) - 420k de 2006 Internet:.

CONTITUCIÒN NACIONAL DE COLOMBIA, artículo 19. Bogotá D.E, 1991[en línea] Consultado 25 de mayo de 2006 disponible en internet:  
<http://www.concejobarranquilla.gov.co/titulo2.asp>

## 6 RESUMENES ANALÍTICOS EXPLICATIVOS (RAE)

R.A.E. No. 1.

### ESQUEMA RESUMEN

#### 1. Identificación de la Investigación

Título	EL CUERPO DEL NIÑO COMUNICA
Autor	ZAPATA, O. Gloria Teresa.
Institución	Monografía: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 1.990

#### 2. Fuentes:

BATLLE I., Hugas. La Danza y el Lenguaje del Cuerpo en la edad infantil. Editorial Celeste 1996.

BRUCHON SCHWEITZER, Marilou. Psicología del Cuerpo. Editorial Herder. 1992.

ESCOBAR, Alejandro. Aproximación Psicoanalítica de la Danza como Terapia. Monografía Universidad San Buenaventura, Medellín. 1990.

MEDINA, Norma María. Psicodanza una terapia de contacto. Editorial Paidós. 1982.

TED, Andrews. La Danza y las Energías. Editorial Martínez Roca. 1994.

#### 3. Palabras Claves:

Lenguaje corporal del niño, cambios sociales y emocionales.

#### **4. Objetivos:**

General:

Analizar la importancia del cuerpo como instrumento comunicador

Específicos:

Evaluar, por medio de la interacción en la danza, los niveles de afecto recibidos.

Crear, a través de diversos talleres, entornos adecuados que manifiesten explícitamente las falencias de la oralidad en el ámbito emocional.

Exponer cómo el lenguaje corporal comunica los diversos estados de ánimo y emocionales del menor.

#### **5. Metodología:**

Análisis Descriptivo. Puesto que realizan un rastreo acerca del lenguaje corporal y la expresión del cuerpo y muestra la importancia de éste en el niño. No necesito de instrumentos de medición.

#### **6. Resumen:**

Este trabajo de investigación habla acerca del lenguaje corporal y la expresión del cuerpo que da relevancia a la comunicación no verbal, desde la acción del mismo, llevándola a que establezca relaciones interpersonales con el otro y evidencia diferentes tipos de actitudes haciendo que se reconozca así mismo y a su vez sea reconocido por sus semejantes creando en su entorno cambios sociales y culturales.

También el lenguaje no verbal en el niño denota rasgos que buscan una dimensión expresiva en donde todo tipo de actitud y conducta es posible, ya que el infante al moverse, al gesticular, al tocarse, logra formas de comunicación en donde la palabra es en ocasiones sustituida por los gestos o acciones de la persona donde la expresión física o gestual manifiesta el significado de lo que se desea decir.

De esta manera se abren puertas a otras formas de expresión que son fundamentales para la convivencia y la estructuración del sujeto. Para el hombre el cuerpo constituye una parte integral exteriorizada y materializada con características fisiológicas específicas que determinan la individualización y la

identidad a partir de la formación de la personalidad.

Por otra parte el cuerpo incentiva la formación del sentido del yo, a través de sentimientos y actitudes que se evidencian en las conductas y actitudes expresadas de manera gestual.

Las relaciones interpersonales que podemos establecer a través del cuerpo adquieren sentido dentro de un sistema de intercambio de la postura, los gestos y la mímica corporal, ya que son señales que transmiten y manifiestan actitudes dentro de una secuencia comunicativa, produciendo significados que sustituyen la palabra al moverse, al gesticular, al tocarse al formar diferentes tipos de conducta.

Para finalizar, La actitud creadora y la predisposición a construir un lenguaje no verbal, corresponde a la necesidad de exteriorizar lo que sentimos por medio del movimiento, factor esencial para el desarrollo de las funciones motrices y sensoriales que evidencian las actitudes y las manifestaciones corporales.

## **7. Conclusiones:**

- La infancia es la etapa receptora de afecto por excelencia en la cual la adopción del cuerpo como medio comunicador facilita la reciprocidad de afecto por parte del niño.

- El lenguaje corporal es una forma de expresión simbólica del sujeto en donde se captan sentimientos, emociones, deseo, temores, intenciones, pensamientos y se establecen relaciones con el mundo.

- La aceptación del lenguaje corporal, hace parte de la cultura y determina comprender el mundo de las relaciones.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LA DANZA EN EL PREESCOLAR
Autor	VERGARA LARA, Diógenes.
Institución	Monografía: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 1.992.

### 2. Fuentes:

AISESON BOGAN, Aida. Cuerpo y Danza. Fondo de Cultura Económica. 1981
ESCRIBA FERNÁNDEZ, Antonio. Psicomotricidad. Editorial Gymnos. 1999.
MARIÑO, Rosa Cecilia. La relación corporal en los niños de la educación básica primaria. Monografía Universidad Distrital. 1997
GARDNER, Howard. Educación Artística y Desarrollo Humano. Editorial Paidós, Educador, 1994.
MEDINA, Norma María. Psicodanza una terapia de contacto. Editorial Paidós. 1982.

### 3. Palabras Claves:

Movimiento, expresión corporal, psicomotricidad, desarrollo, danza, escenografía, rondas, cuerpo, sensación, comunicación, creación.
--

### 4. Objetivos:

General:
Buscar a través de la danza la identidad del niño con su cuerpo.
Específicos:
Implementar el empleo de la danza como herramienta pedagógica.

Movilizar capacidades que faciliten la representación y expresión de los niños en el preescolar.

Fomentar la formación del autoconcepto en los niños valiéndose del cuerpo como herramienta para ello.

### **5. Metodología:**

Análisis Descriptivo, no necesita población ni muestra, ni la aplicación de instrumentos de medición.

### **6. Resumen:**

En éste trabajo se puede decir que la expresión corporal es toda manifestación expresada por medio del movimiento y predisposición del cuerpo; ya que es considerado como la esencia que ayuda al funcionamiento del mismo; siendo un factor esencial para la construcción del conocimiento y el desarrollo, porque se alimenta y vive de experiencias obtenidas del contacto con la realidad y a través de la conexión existente entre la psicomotricidad y la voluntad del sujeto.

Por otro lado, el lenguaje no verbal es esencialmente un lenguaje que reafirma e identifica a los seres humanos capaces de expresarse así mismos y con los demás, utilizando de esta manera el cuerpo como el instrumento o la herramienta fundamental para la expresión del individuo.

También la expresión corporal sirve al individuo para que manifieste lo que está en su interior, es decir, para exteriorizar el yo mediante su cuerpo, donde el cuerpo le sirve como herramienta de comunicación; y la manera como lo hace es utilizando sus gestos (miradas, movimientos de articulaciones faciales y manos), silencios, expresando de manera consciente o inconsciente lo que puede estar sintiendo o pensando mediante diferentes tipos de actitudes que abarcan sensaciones, percepciones, prácticas de postura y creaciones corporales.

Por consiguiente, el hombre expresa con su cuerpo, de ahí que se hable de expresión corporal, para ello utiliza lo que se denomina lenguaje no verbal que hace referencia a los rasgos expresivos manifestados por un individuo a través de actitudes y conductas corporales caracterizadas por el movimiento, los gestos, la palabra sustituida por el sentido, etc.; por esta razón es importante dar relevancia a la educación del movimiento porque procura la optimización de las capacidades de la persona a partir de la sensibilización del cuerpo como parte fundamental, dado que no es posible la expresión oral sin la expresión corporal y que con ella, el hombre se hace símbolo de sí mismo. De esta manera por medio de esas expresiones se pueden desarrollar distintos niveles de enseñanza como la danza, rondas, teatro, montajes de escenografías donde el niño pueda manifestar sus

sensaciones y poner a prueba su creación.

En cuanto a la relación entre sentimientos y pensamiento, configuran una asociación estructurada de sensaciones que provienen de los sentidos y del interior del cuerpo mediante el empleo de la motricidad; de esta manera se evidencia una experiencia a partir de las relaciones que se pueden establecer entre lo que se denomina el espacio corpóreo y el espacio exterior para acceder al mundo y a los objetos. Por tanto la expresión corporal se sitúa en un espacio rítmico en donde el cuerpo se reconoce y se descubre; es por ello que se le da prioridad a la danza, ya que es una actividad que proporciona variedad e intercambio de cualidades como son: la rapidez, dirección, distancia, lateralidad, intensidad, relaciones espaciales, motricidad y fuerza.

Por lo tanto, las actitudes denotadas en el niño a través de la danza hace parte de un proceso y desarrollo de capacidades motrices, expresivas y creativas que giran en torno al cuerpo para llegar a la representación mental y desarrollo de un esquema corporal, mediante el cual el niño toma conciencia de su propio cuerpo y de las posibilidades expresivas del mismo.

## **7. Conclusiones:**

- La infancia vista como el momento propicio para la formación del individuo con gustos e inclinaciones propias; tomando como medio la danza.

- La expresión corporal es algo personal y cualquier intento de codificación es mejor que lleve otro nombre, porque no se debe buscar la igualdad entre los alumnos.

- La expresión corporal y la danza serán ante todo un trabajo de búsqueda y reconocimiento del cuerpo que implica una labor continuada con el propósito de conseguir unas metas y si en una sección de expresión no verbal nos queda la sensación de insatisfacción, que este sea el mejor estímulo para seguir imponiendo un reto a través de la constancia y de esta forma encontrar lo que buscamos, así debería ser todo en la vida...

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	VISIÓN PEDAGÓGICA DE LA DANZA COMO TERAPIA EN LA ESCUELA
Autor	NORIEGA ESCOBAR, Alejandro., URIBE GRAJALES, Omaira
Institución	Monografía: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 1.990.

### 2. Fuentes:

BATLLE I., Hugas. La Danza y el Lenguaje del Cuerpo en la edad infantil. Editorial Celeste 1996.

BRUCHON SCHWEITZER, Marilou. Psicología del Cuerpo. Editorial Herder. 1992.

ESCOBAR, Alejandro. Aproximación Psicoanalítica de la Danza como Terapia. Monografía Universidad San Buenaventura, Medellín. 1990.

MEDINA, Norma María. Psicodanza una terapia de contacto. Editorial Paidós. 1982.

TED, Andrews. La Danza y las Energías. Editorial Martínez Roca. 1994.

### 3. Palabras Claves:

Lenguaje, danza, comunicación.

### 4. Objetivos:

General:

Determinar como la danza puede servir como medio de terapia.

Específicos:

Diseñar talleres pedagógicos donde la danza sirva como agente terapéutico.

Crear, a través del entorno un espacio donde el infante pueda reconocer su cuerpo.

Exponer cómo la danza comunica los diversos estados de ánimo.

## **5. Metodología:**

Se realizó un análisis descriptivo de la danza como forma de terapia para que el infante pueda reconocer su cuerpo y comunicar sus diferentes estados de ánimo.

## **6. Resumen:**

Este trabajo de grado comenta que la escuela es una institución multifuncional que desempeña distintos cometidos en relación con el sistema social, es un establecimiento eminentemente socializador que permite el intercambio, el encuentro de múltiples y extensas expresiones de las cuales hace parte la manifestación de emociones, de sentimientos, conocimientos, saberes, experiencias de aceptación y de rechazo.

Por tanto allí se construyen las esperanzas, los afectos, las oportunidades y los fracasos importantes de la vida, sin embargo, la escuela es el reflejo de una sociedad convulsionada y cambiante en la cual se vive, a ella concurren niños, niñas y adolescentes abrumados de experiencias buenas y malas que son propias de los seres humanos desde que nacen.

Varios de esos niños han sido maltratados físicamente, abusados sexualmente, sometidos a torturas, explotados sin misericordia; estos son considerados seres humanos que llegan a poblar la escuela, las aulas, los patios de recreo, simultáneamente con sus capacidades opacadas manifestando frecuentemente cargas de soledad, desamor, desconfianza y resentimiento hacia los demás.

Por todo lo anterior, se hace necesario que las escuelas creen espacios lúdicos, donde estos niños tengan lugares especiales que les sirva de terapia dentro de la escuela para que puedan sacar a flote sus dolencias, traumas, y sus caracteres depresivos o agresivos que son típicos de este tipo de situaciones.

Por esto, se dice que el concepto de lúdica implica toda actividad con carácter de juego, entretenimiento, pasatiempo y recreación que es capaz de construir muchas expectativas, ideales y patrones a través del desarrollo de dicha actividad.

Este espacio lúdico potencializa la interacción entre los niños, generando acciones que van dirigidas hacia la atención, el interés, la motivación, la participación, el compañerismo, los cambios de comportamiento, etc. Nada divierte más al niño que la realización de actividades que le permitan descubrir

sus posibilidades de movimiento a través del juego, la expresión corporal y la danza. Por consiguiente la riqueza en experiencias sensoriales y motrices contribuye a la superación de dificultades a nivel psicológico, como también a la maduración del sistema nervioso y el desarrollo motor en el niño.

Es por esto que esta investigación, tiene como eje conductor el componente pedagógico de carácter lúdico, puesto que la educación requiere prácticas creativas, integrales, interdisciplinarias y dinámicas que involucren procesos interactivos fundamentados en los valores, las normas y las relaciones humanas.

En cuanto a la pedagogía es un campo disciplinar bastante amplio; tiene múltiples pretensiones y está presente en toda la acción educativa; en el discurso pedagógico, en las prácticas formativas, en las prácticas de enseñanza, en los espacios escolares y extraescolares. Por tanto, la pedagogía es asunto de todos, por eso en esta investigación se pretende generar un tipo de relación diferente en la escuela con los alumnos involucrados en el desarrollo y su entorno.

Personalmente, concibo al *niño* como un ser lúdico puesto que se motiva realizar actividades que le producen deleite, encanto, posibilidades de disfrutar como el juego, las danzas, el movimiento, las pinturas, los cuentos, la música, las canciones que a la vez le generan alegría, entusiasmo, distracción, descanso, etc. Por esta razón es importante impulsar el trabajo lúdico en las prácticas pedagógicas.

## **7. Conclusiones:**

- La infancia es la etapa donde se pueden transmitir conceptos diferentes que por medio de la danza se aprenderán por el moldeamiento de conductas.

- Desde la pedagogía se analiza que el cuerpo del niño puede ser la herramienta conductora precisa para estimular al niño y ambientarlo dentro del contexto escolar para que de esta manera logre sino olvidar su pasado, estabilizar un presente y dar a su vida un buen entorno para su futuro.

La danza terapia se puede mirar desde la perspectiva terapéutica, haciendo que el trabajo en grupos en el ámbito institucional se retome como habilitación y rehabilitación de niños que entren a estas escuelas con los problemas descritos.

- El cuerpo en movimiento es una actuación mediada por la transferencia y es interpretado por la persona encargada para el buen desarrollo de esta actividad.

- La demanda en danza terapia está casi exclusivamente referida a una pregunta por el cuerpo.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	RELACIÓN CORPORAL EN LOS NIÑOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA
Autor	MARIÑO ESPITIA, Rosa Cecilia y Otros.
Institución	Monografía: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 1.991.

### 2. Fuentes:

AISESON BOGAN, Aida. Cuerpo y Danza. Fondo de Cultura Económica. 1981
ESCRIBA FERNÁNDEZ, Antonio. Psicomotricidad. Editorial Gymnos. 1999.
MARIÑO, Rosa Cecilia. La relación corporal en los niños de la educación básica primaria. Monografía Universidad Distrital. 1997
GARDNER, Howard. Educación Artística y Desarrollo Humano. Editorial Paidós, Educador, 1994.
MEDINA, Norma María. Psicodanza una terapia de contacto. Editorial Paidós. 1982.

### 3. Palabras Claves:

Desarrollo neuro-muscular, tensionamiento como obstáculo de rendimiento.
--

### 4. Objetivos:

<b>General:</b> Analizar cual es la relación corporal de los niños en la educación básica primaria.
<b>Específicos:</b> Realizar análisis conducentes del sistema nervioso central para evidenciar si sirve como guía en el desarrollo corporal de los niños.

Determinar como los músculos se tensionan dando paso a una afectación en el infante.

## **5. Metodología:**

No trae metodología. Pero podemos deducir que es un análisis descriptivo porque realiza un estudio para identificar si el sistema nervioso es una guía en el desarrollo corporal de los niños.

## **6. Resumen:**

Esta investigación comenta acerca de que la escuela divide y separa el cuerpo de la mente ya que prioriza el desarrollo de la mente y tiende a abandonar el cuerpo, esto conduce a formar sujetos con limitaciones comunicativas, un ejemplo notorio son los casos que percibimos de actitudes agresivas o tímidas en los niños.

Por otro lado, los docentes imponen la quietud como sinónimo de buena conducta y atención; haciendo que el cuerpo se libere solamente en los espacios en donde las normas no lo limitan, un ejemplo de ello es el recreo, único espacio donde los niños expresan de manera espontánea sus sentimientos exaltando conductas significativas.

En este sentido desconocer la incidencia del cuerpo en el proceso de formación del individuo es fomentar la carencia de la identidad personal y del autoreconocimiento; ya que, es una herramienta o un instrumento que le permite al sujeto acceder al conocimiento del mundo, porque pasa necesariamente por el imaginario que se construye de él; es decir, que el individuo se aproxima a la apropiación y comprensión del mundo a partir de la experiencia sensorial que tenga por medio de su cuerpo para así establecer procesos de pensamiento y habilidades motrices y psicológicas.

Por tanto, el cuerpo es el albergue de todos los temores, alegrías y cuanto se quiera guardar en él, es tan importante, pues a partir de él se forman relaciones afectivas mediante sensaciones corporales estimuladas en el contacto con el otro. Por tanto la implementación de actividades lúdicas, como la danza logra superar en el niño muchas dificultades emocionales, psicológicas y de comportamiento, que tienen incidencia en la formación de la personalidad del individuo durante el período de la infancia.

El niño interactúa con el otro según los diferentes estados de ánimo y los estímulos que pueda presentar durante una situación; la capacidad de comunicar

en este proceso es importante ya que para el educador implica tomar en cuenta la vía corporal del infante y adquirir una postura como amigo, orientador y formador de sujetos. En cuanto al docente basado en la observación permite al niño ponerse en contacto con el mundo exterior y realizar una conquista intelectual cognitiva que más adelante va a transformar su personalidad de acuerdo a la estructuración de su comportamiento.

En consecuencia, el papel del maestro debe estar encaminado a motivar la sensibilidad del niño, con el fin de estimular su expresión a través del cuerpo, ya que existe una actitud creadora a partir de un desarrollo motor, sensorial, afectivo y psicológico. Así se puede comprender las actitudes del niño asegurando la estructuración de su personalidad y a la vez realizando un trabajo de reconocimiento, orientación e interacción entre alumno y maestro mediante la comunicación no verbal.

## **7. Conclusiones:**

- La infancia se refiere al manejo del contexto físico clínico que se debe dar al menor para que así el infante tenga estímulos reales y suficientes con los cuales pueda interactuar mejor con su entorno.
- La danza se debe utilizar como medio de escape y liberación psicológicos de los escolares sobre todo en sus actitudes corporales indebidas entendidas estas como la predisposición corporal que ellos asumen frente a un evento negativo.
- A los niños les gustaría tener actividades que conlleven a un distensionamiento a un relajamiento para descansar en sus actividades escolares.
- La saturación de contenidos hace que el niño presente comportamientos en varias ocasiones de liberación regidos por la agresividad.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	VIOLENCIA Y AGRESIVIDAD EN LA ESCUELA: INTERVENCIÓN DESDE LA ACCIÓN PARTICIPATIVA
Autor	CUBIDES PUIN, Wilmer., BOHORQUEZ, Boris Fernando.
Institución	Monografía: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación. Licenciatura en Educación para la Infancia
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2002.

### 2. Fuentes:

<p>AGUILAR SOTO, Juan Francisco y otro. Construcción de Cultura Democrática. IDEP, INNOVE. 2000</p> <p>BOWDOIN, Ruth. Los padres son maestros. Editorial Educar. 1984.</p> <p>BYCHOWIKI, Gustav. Odio y violencia en la vida contemporánea. Editorial Paidós. Buenos Aires.</p> <p>CAJIAO, Francisco. La Escuela Violenta. IDEP. 1998</p> <p>CHIAPPE, Clemencia. Violencia en la escuela. IDEP. 1997.</p> <p>CONFERENCIA EPISCOPAL COLOMBIANA. Qué hay detrás del maltrato infantil, Secretariado Nacional de Pastoral Social. 1999</p> <p>DELGADO DE JIMÉNEZ, María Consuelo. Características del maltrato infantil. Universidad Antonio Nariño. Neiva Colombia. 1999</p> <p>DELGADO, Juan Manuel. Métodos y Técnicas Cualitativas de la investigación en Ciencias Sociales. Madrid. Editorial Síntesis. 1995.</p> <p>GABARRON, Luis. Investigación Participativa. CIS. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid. 1994</p> <p>MEDE MARTÍN, José Manuel. La Guerra Contra los Niños. Editorial El viejo topo. Barcelona. España 1998</p>
--

MURCIA FLORIAN, Jorge. Investigación para cambiar. Editorial Magisterio.1998

SARRAMONA, Jaime. Cómo resolver conflictos en clase. Barcelona. Ediciones CEAC. Barcelona. 1983.

TAYLOR BOGOAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de la Investigación. Barcelona. Editorial Paidos. 1996.

TRUJILLO VARGAS, Clara. Aprendiendo a vivir en armonía. Editorial Presencia. 1996.

UPRIMNY, RODRIGO Y OTROS. Resolución democrática de los conflictos en la escuela. UNICEF. Colombia

VARGAS, Patricia. Las huellas de la violencia. Editorial UNICEF. 1997

WITTROCK, Merlin. La investigación de la enseñanza. II Métodos Cualitativos y Observación. Ediciones Paidos. Barcelona. 1989

### **3. Palabras Claves:**

Violencia, agresividad, contexto, aprendizaje, disciplina mental.

### **4. Objetivos:**

#### **General:**

Analizar cual es la cotidianidad de los niños en las instituciones escolares enmarcada en las relaciones e interacciones para mostrar el índole de la problemática de la violencia escolar.

#### **Específicos:**

Conducir reuniones de grupos o subgrupos para propiciar aprendizajes significativos de índole “antisocial” para mostrarles las consecuencias de la conformación de pandillas, círculos viciosos, delincuencia entre otros.

Evidenciar los niveles de baja autoestima para vislumbrar las consecuencias de este factor psicológico

Determinar las influencias de los contextos familiares y sociales para tratar de eliminar estímulos perjudiciales o nocivos en sus entornos.

### **5. Metodología:**

Se llevó a cabo en forma conjunta un proceso de estudio, diagnóstico, tratamiento, ejecución y evaluación, teniendo en cuenta el enfoque de investigación acción participativa, la cual se enmarca dentro de la investigación cualitativa que se utiliza, especialmente en el abordaje y comprensión de los problemas de una comunidad. Este tipo de investigación permite la participación de toda la comunidad, desde la recolección de datos, hasta la intervención de la problemática.

## **6. Resumen:**

Este trabajo de grado muestra la preocupación que la escuela presente en ocasiones índices tan altos de violencia; y comentan que un factor importante es la crisis económica que influye en los niños escolares, como también interviene la falta de recursos nuevos en la pedagogía estos factores generan desmotivación en los estudiantes, por esto, la escuela debe tener espacios de encuentro y diálogo. El no tenerlos, deja al libre albedrío de la imaginación de los niños otras dinámicas que se tornan como flagelos que la comunidad tiende a enmarcar o estereotipar como aprendizajes negativos o malos ejemplos. Muchas veces resulta inherente que el ambiente escolar genere tensiones de toda clase.

Se partió dando una definición de violencia escolar, como un fenómeno que no existe por si solo, que se retroalimenta y se fortalece en aquellos espacios donde la noción de elementos antagónicos a esta (violencia) son casi inexistentes estos elementos son, los valores, parámetros de convivencia, modelos positivos de relación, dinámicas de socialización. Según dice Rodrigo Uprimny. La violencia escolar como su nombre lo dice son todas aquellas acciones y actitudes que ocasionan lesiones, lastiman, hieren o causan algún daño en la humanidad o bienes materiales de las personas, puede ser visible como invisible y tiene diversos orígenes pero su foco o campo de acción es la escuela.

Por lo anterior, se notó la importancia que tuvo estudiar y analizar la fenomenología de la violencia y la agresividad escolar que radica fundamentalmente en reconocer sus orígenes o causas generadoras para educar o proponer bases de una “cultura de paz” reemplazando la “cultura de la violencia”.

Así, hoy en día la violencia y la agresividad atraviesan la escuela afectando el agente académico y el factor social sin que las instituciones hagan mayor énfasis en tratar de solucionar esta problemática afectando la infancia y contribuyendo al desmejoramiento de la calidad de vida de la misma, además en el contexto circundante de la escuela se forman guetos, como pandillas, parches, galladas, que van interviniendo en los individuos, es de esta manera como se torna la problemática a una mayor escala para la sociedad y la institución escolar

especialmente.

Para esta investigación se estudió este problema dada la magnitud de sus consecuencias como pueden ser: la desmotivación emocional, los traumas, la deserción escolar y social, la delincuencia, conflictos, conformación de pandillas, vandalismo y en muchos casos exterminación total, entre otras. Así, se vislumbra la importancia que tiene estudiar como el aprendizaje puede ser significativo para la infancia pues tratado desde este momento se pueden disminuir riesgos a los que pudieran estar expuestos.

De esta forma se puede decir que el aprendizaje está dado por la relación de tres elementos como son: objeto-sujeto y contexto, entendiéndose como el conocimiento que se adquiere. “El aprendizaje denota un proceso que puede ser mediatizado para el ser humano, hay espacios que posibilitan mayor significación y relevancia a la hora de interactuar cognitivamente o aprender, este fenómeno asocia actividades mentales netamente humanas que dan paso a teorías, modelos, explicaciones y formas conceptuales de ver o asimilar el mundo donde se habita”, esto es expuesto por Bigge L. Morris. En su libro Teoría del Aprendizaje para maestros.

Adicionalmente se puede concluir que el aprendizaje se define como un conjunto de experiencias constantes que ocurren en el proceso de adquisición y construcción de conocimientos, útiles para el desarrollo psicomotor de los individuos.

Por esto es importante mencionar algunas teorías antiguas y modernas sobre el aprendizaje, como la teoría del adiestramiento mental, que lo expone Bigge acerca de que “los seres humanos poseen una capacidad innata de desarrollar capacidades potenciales en su aprendizaje debido al estudio y disciplinamiento de lo que algunos filósofos conocían como mente, que esta dentro de nosotros, con nosotros y que se potencializa con ejercicio mental pero, que no se puede ver materialmente”. Este término puede asociarse desde este mismo enfoque con lo que se conoce hasta hoy como la capacidad de razonar “la disciplina mental, significa que el aprendizaje consiste en disciplinar y adiestrar la mente” sacado de el mismo autor nombrado anteriormente.

Otra corriente es el conductismo moderno teniendo su base fundamental en B. F. Skinner, quien postuló que el aprendizaje es un cambio conductual, el estímulo respuesta implica relaciones de índole mecánica como productos reactivos de un agente pasivo, es importante mencionar que el estímulo respuesta denota en la psicología conductista una interacción primordial para estudiar el aprendizaje, Skinner reduce el estímulo respuesta a lo que él llama condicionamiento operante, que hace alusión al proceso de aprendizaje el cual se lleva a que una respuesta llegue a ser más probable o frecuente; un operante se refuerza

entendiéndose como el conjunto de actos que constituyen la realización de un organismo al hacer algo.

De esta forma se puede decir que el estímulo se asocia a las causas del aprendizaje y las respuestas a los efectos, generalmente el término organismo es el comúnmente utilizado para definir al individuo desde el conductismo.

Después de ver estas teorías, dice Julián De Zubiría Samper en su Tratado de pedagogía conceptual, que los modelos pedagógicos le asignan funciones distintas a la educación porque parten de diferentes concepciones del ser humano y del tipo de hombre y sociedad que se quieren construir.

Así, se puede concluir que la violencia y la agresividad pueden llegar a ser aprendizajes de una índole compleja ya que sus dinámicas e interacciones se muestran como un fenómeno retroalimentativo y de distintas clases. En la institución escolar se puede afirmar que la violencia es un conjunto de experiencias que pueden ser tanto acumulativas como espontáneas, hablando de acciones visibles y no visibles. “el punto de vista del aprendizaje social considera la agresión como una forma de comportamiento aprendido. A través de la experiencia y la observación” (1)

La violencia escolar genera aprendizajes que pueden constituirse en dinámicas de índole antisocial y de carácter antipersonal. Lo anterior fomenta y mantiene los estereotipos arraigados probablemente erróneos que denominan una cultura de la violencia, que se repite tanto en la familia como en la sociedad.

El concepto de infancia nace desde la perspectiva misma del infante del ejemplo recibido en casa y en como lo aplica en su entorno social y cultural.

(1) (Bandura Albert. El ejercicio del control. New York. Pág. 399).

## **7. Conclusiones:**

El tipo de investigación aplicado fue apropiado, pues durante todo el proceso se desarrollaron diferentes actividades simultáneas tanto diagnósticas como de intervención; permitiendo que cada uno de nosotros a partir de los aspectos teóricos y las acciones, se logrará asumir un compromiso firme, convencidos de lograr un mejor contexto, más agradable, donde el puño, la patada y la grosería, no tengan validez en nuestro diario vivir.

Este tipo de investigación permitió a una parte de la comunidad educativa trazarse una meta frente a una situación concreta que se consideró como de mayor relevancia, con el fin de lograr una transformación en la situación para

beneficio de todos y a la vez proporcionó la realización de una autocrítica con respecto a las relaciones que creamos a diario con los estudiantes y los hijos, formando reflexiones profundas que transformaron la práctica pedagógica y las relaciones con la familia y el contexto en el cual se está inmerso.

Se encuentra que la interacción es efectiva por medio de los talleres, pues permitió la discusión de ideas, creación y resolución de conflictos, reconociendo la importancia del compañero como un contribuyente al proceso de la construcción de conocimiento y de vivencias cotidianas, de igual forma al coincidir los conflictos y enfrentar puntos de vista, crea la necesidad de cambiar ideas, pues es allí donde nacen los conflictos y es también ahí donde esas disputas pueden resolverse de manera pacífica para que conlleve a un cambio sobre determinada realidad.

A pesar de que se percibe cierta afectividad en la familia de estos niños, se evidencia una falta de comunicación y atención por parte de los integrantes de cada una de estas familias. Los niños que integran el grupo tienen más de 2 hermanos, lo cual en la mayoría causa inconformidad. Las relaciones afectivas que los niños tienen son muy importantes para ellos, incluso aceptan el maltrato para obtener afecto. Alrededor de los niños se mueve una cultura del amor y del dolor específico.

El ambiente o contexto en el que se desarrolla un niño tiene que ver mucho con sus comportamientos y actitudes, en este caso el ambiente en que los niños del grupo de investigación han vivido favorece, por medio del ejemplo, el aprendizaje de actitudes violentas. En sus hogares se evidencia la falta de respeto por los deseos y la personalidad del otro, en algunos casos se ve cierta preferencia por algunos de los hermanos creando rivalidades entre sí; lo anterior nos puede llevar a pensar que estos niños adquieren así una forma de relacionarse con los otros, que tiene que ver con la discriminación y el irrespeto.

El niño llega muchas veces a la escuela cargado de emociones confundido, alterado, a causa de los tratos que reciben en su familia, por eso en ocasiones llama la atención en contextos diferentes a la de su hogar, tornándose violento y buscando una alternativa de escape a esta situación y la escuela es la válvula para desencadenar estos actos violentos que ha recibido.

Reconsiderando las diferentes situaciones de la vida diaria se reconocieron algunas prácticas de crianza violenta, donde se pasaba de lo disciplinario al maltrato, siendo estas amplias generadoras de violencia; por tanto se tomó conciencia de la necesidad de cambiarlas como una manera de evitar y solucionar conflictos actuales con los hijos, percibiéndose de estos cambios.

Cambiar la cultura de violencia en la escuela es algo difícil pero no imposible,

debe ser desde la institución escolar donde se cambie esta mentalidad. La comunidad académica debe estar centrada en la búsqueda de alternativas para la disminución o erradicación de esta problemática.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	INCIDENCIA DE LA TELEVISIÓN EN EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS ESCOLARES
Autor	CORTÉS SANDOVAL, Richard., RAMÍREZ ALGECIRA, Ruth., y ZABALA DEVIA, Martha Cecilia.
Institución	Monografía: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación. Licenciatura en Educación para la Infancia
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2001

### 2. Fuentes:

<p>BOWDOIN, Ruth. Los padres son maestros. Editorial Educar. 1984</p> <p>CAJIAO, Francisco. La Escuela Violenta. IDEP</p> <p>MEDE MARTÍN, José Manuel. La Guerra Contra los Niños. Editorial El viejo topo. Barcelona. España 1998</p> <p>VARGAS, Patricia. Las huellas de la violencia. Editorial UNICEF. 1997</p> <p>CORDIE, A. El malestar del docente. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión. 1980</p>
---

### 3. Palabras Claves:

Procesos, televisión, comportamientos, socialización.
---

### 4. Objetivos:

<p><b>General:</b> Estudiar la incidencia de la televisión como medio de socialización de los niños y niñas de los grados quinto de dos instituciones educativas en Bogotá.</p> <p><b>Específicos:</b></p>
--

Determinar con qué personajes se identifican los niños y niñas asumiendo roles a partir de los programas

Establecer los elementos significativos para los niños y niñas, que surgen de los programas televisivos.

Analizar los valores como respeto, compañerismo, solidaridad, tolerancia; que los niños y niñas internalizan a través de sus programas favoritos expresados en sus comportamientos.

Identificar el papel de la televisión en el proceso de construcción del sujeto.

## **5. Metodología:**

El enfoque de la investigación fue cualitativa-interpretativa en donde el problema surge en el contexto social mismo y no se encuentra conceptualizado en ninguna teoría pre-establecida. Los instrumentos empleados en el estudio fueron principalmente las encuestas, cuestionarios, entrevista, talleres, diarios de campo, registro de información visual y didáctica.

En la investigación cualitativa-interpretativa se logró establecer cómo la misma sociedad se encarga de intervenir en la construcción del sujeto y donde los niños, sobre todo de los estratos bajos, permanecen la mayor parte del tiempo solos sin tener una asesoría u orientación de algún adulto al ver los programas de televisión.

## **6. Resumen:**

De acuerdo con las diferentes investigaciones que se han realizado sobre la incidencia de la televisión en el proceso de socialización de los niños y niñas a nivel nacional e internacional se encontró planteamientos de autores como Bandura, Germán Rey, Berger y Lukman, George Herbert Mead, Rosalba del Socorro Sánchez, María Josefa Domínguez de Benitez, entre otros, quienes a través de sus estudios emiten conceptos de la socialización, la internalización de los programas de televisión, el efecto que se presenta en los menores, la opinión de los adultos con respecto al tema. El objetivo general es identificar y analizar la incidencia de la televisión como medio de socialización de los niños y niñas de los grados quinto de dos instituciones educativas de Bogotá.

Dentro de los objetivos está en identificar los referentes de identidad que adoptan los niños y niñas a partir de los programas de televisión, establecer los elementos significativos para los pequeños que surgen de los programas televisivos, analizar los valores que los niños y niñas internalizan a través de sus personajes favoritos e iniciar procesos de análisis y reflexión en las comunidades educativas objeto de

estudio.

Lo que se buscó en la investigación es establecer las representaciones, percepciones, imágenes, sensaciones y sentimientos de los niños y niñas expresados a través de su corporeidad y de su lengua, en su vida cotidiana dentro del ámbito escolar. Todo aquello se identificó por medio de sus juegos, relaciones e interacción con los otros, imitaciones y expresiones artísticas, verbales, gestuales, escritos y la influencia de la televisión en los niños y niñas de Educación Básica Primaria definiendo finalmente el tipo de sociedad que se proyecta a través de este medio.

El concepto de infancia está dado a partir de las actitudes asumidas por los menores cuando reciben informaciones no precisa.

## **7. Conclusiones:**

Los comportamientos de los niños y niñas se deben a los procesos de socialización que han adquirido desde pequeños, incidiendo la familia, los medios de comunicación, la escuela y el contexto social. La televisión como medio de socialización presenta una alternativa a sus televidentes para desarrollar actitudes, lenguajes, movimientos en determinados momentos o espacios de una manera u otra influyen en los valores adquiridos para modificarlos de manera positiva o negativa según halla sido comprendido determinado programa y más aún si los pequeños se encuentran solos.

Los valores como el respeto, la convivencia, solidaridad, tolerancia, hoy en día se han perdido o han disminuido debido a la falta de trabajo de éstos a nivel familiar como a nivel institucional, es por ello que vemos la necesidad de que la escuela no funcione como un agente aislado sino más bien que en conjunto con la comunidad educativa arme su proyecto para desarrollar y enfrentar la televisión como uno de los tantos agentes socializadores.

Hoy en día la televisión cumple un papel muy importante en la construcción del sujeto ya que es un medio asequible en todos los estratos y principalmente en los que se elaboró la investigación, pues a partir de las actividades desarrolladas es notorio la gran parte del tiempo que los niños (as) permanecen frente a la pantalla y cómo a través de sus juegos suaves o bruscos incorporan sus personajes, permitiendo tener diferentes roles con su personalidad por medio del diálogo, acción e interpretación entre sus mismos compañeros.

Se sugiere a los maestros de las instituciones educativas implementar en su trabajo los programas de televisión, ya sean capítulos o películas, como uno de los tantos medios de comunicación en donde tratarían temas de actualidad, programas que usualmente ven los niños acercándose a la realidad del contexto social en donde se desempeñan permitiendo ser abordados desde diferentes

directrices a nivel artístico, social y cultural sobre todo para orientar valores, discutiendo los aspectos positivos y negativos del mismo. A partir de este estudio se puede motivar a los compañeros docentes para que desarrollen talleres con los padres de familias y niños dando pautas de orientación en los temas relacionados con la televisión en jornadas pedagógicas, tiempo libre, recreos, etc., a través de actividades como concursos, elaboración de títeres, dramatizaciones, etc., buscando siempre disminuir la agresividad entre unos y otros.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	LOS IMAGINARIOS DE LOS ESCOLARES
Autor	ABAUNZA, Diana., MARIÑO, Yenny, y VACCA, Yanneth.
Institución	Monografía: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación. Licenciatura en Educación para la Infancia
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2001

### 2. Fuentes:

<p>ALVAREZ, A. Y la escuela se hizo necesaria. Bogotá. Editorial Magisterio. 1995.</p> <p>ALVARADO, S. y OTROS. Enfoques de investigación de ciencias sociales. Su perspectiva epistemológica. Manizales. 1990.</p> <p>ABRAHAM, A. El enseñante es también una persona. Barcelona. Editorial Bedisa. 1986</p> <p>BERTELY, B. Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Buenos Aires. Editorial Paidós. 1999</p> <p>BERGER, P. La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Editorial Amorrortu. 1968</p> <p>CÁRDENAS BUITRAGO, Martha. Mujeres y maestras. Imagen e identidad de los maestros y maestras en Santafé de Bogotá. Publicada por el IDEP. 1999</p> <p>CORDIE, A. El malestar del docente. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión. 1980</p> <p>CLAVIJO, O. Formación de maestros historia y vida. Colombia. Editorial Janes. 2000</p> <p>ELIOTT, A. El psicoanálisis en transición. Buenos Aires. Editorial Paidós. 1964</p> <p>FONT, D. Imaginación y representación en el poder de la imagen. Barcelona. Salvat Editores. 1981</p> <p>FREUD, Sigmund. Interpretación de los Sueños. Editorial Planeta. 1992</p>
--

HELLER, A. Historia y vida cotidiana. México. Editorial Grijalbo S.A. 1970

KOZAK, D. Uno, Dos, Tres... Probando, propuesta para el jardín de infantes. Coqueta grupo editorial. 1996

ORTELLS, R. Imágenes mentales. Barcelona. Ediciones Paidós. 1996.

### **3. Palabras Claves:**

Imaginario, percepción, aprendizaje, enseñanza, indicio, señal, símbolo, signo, imagen.

### **4. Objetivos:**

#### **General:**

Establecer los imaginarios del escolar, para establecer la relación de estos con el proceso de desarrollo, identidad y aprendizaje.

#### **Específicos:**

Establecer las categorías del Yo, involucradas en casos de abuso de poder, para que el docente minimice sus actitudes negativas y el niño pueda hacerse la imagen correcta

Generar los imaginarios de docente, para que puedan influir en forma positiva en la construcción del imaginario social en el estudiante.

Evaluar como los imaginarios y su incidencia en el ambiente escolar influyen en el desarrollo psicosocial del infante.

### **5. Metodología:**

Aunque no la hacen explícita en el documento se puede notar que es un análisis descriptivo, por el desarrollo y la forma como se lleva a cabo.

### **6. Resumen:**

En la cotidianidad del individuo se encuentran presentes percepciones, símbolos, signos, impresiones sensoriales, las cuales constituyen la imagen; que no depende tanto de las relaciones precisas, si no más bien de una actitud de espera, cuando el sujeto está frente a una situación definida tiende a producirse un fenómeno de anticipación. Este proceso de anticipación puede ser Motor,

imaginativo, verbal, a menudo va acompañado de relaciones afectivas.

Cuando la percepción depende de imágenes, estas pueden estar más o menos unidas, organizadas, en el nivel más bajo en el caso de la imagen relámpago, la organización es nula y el sujeto incapaz de describir el lazo entre ella y la situación. En un nivel más elevado aparece el lazo, porque la imagen inspira al sujeto un análisis de la situación presente y el sujeto vuelve a encontrar en esta los rasgos de aquellas. Esta actitud de espera posee un carácter complejo, pues depende también de los rasgos de la personalidad, tal y como se han construido a lo largo de los aprendizajes del sujeto y aquí interviene claramente la influencia de los medios sociales.

En el inconsciente colectivo el maestro es contemplado desde la perspectiva de lo “bueno y lo malo”, le asigna la función de implementar y desarrollar los medios aptos para asegurar la formación de un ser humano. Si los niños no logran un éxito en sus estudios tienden a cargar la responsabilidad de su fracaso escolar sobre los profesores; por una parte la identificación de los padres con su hijo promueve en ellos el deseo de darles todo cuanto pueda hacer de él un ser a la imagen del ideal que ellos habían soñado, del ideal en que tal vez ellos habían deseado convertirse, descargar sobre los maestros la responsabilidad de que sus hijos en un futuro sean personas de éxito. El imperativo social es reflejado primeramente en la escuela, donde el niño se encuentra por primera vez con sus iguales. La familia era un grupo jerárquico.

El niño reconoce las reglas de este nuevo medio en el que acaba de entrar, de aquí la ansiedad que experimenta y trata de superar gracias a los únicos medios que le proporciona su anterior experiencia. Sus primeros esfuerzos por adaptarse a la situación escolar consiste en tratar de aplicar a la escuela la imagen familiar de sus relaciones con los adultos, de volver a crear la situación madre-hijo, de reclamar a la maestra un interés exclusivo y constante fundado en una ternura natural.

El profesor puede ser descrito en cierto modo como la persona sobre la cual proyectan los estudiantes sus sentimientos, como la persona con la que se identifican a menudo de un modo ambivalente y contradictorio. Ello explica que por una parte, se admire al profesor y que los estudiantes se muestran corteses con él, tomando notas durante su clase, etc., y por otra parte, se le critique en los pasillos, se le ridiculice y se le rechace.

La ansiedad provocada por padres y niños por la entrada en la escuela, por la absorción del individuo en un grupo nuevo, tiene su contrapartida en la ansiedad del maestro que debe enfrentarse con un grupo de niños. Se encuentra solo; es un individuo frente a un grupo. Y se sabe que un grupo, sea cual fuere es por definición, más fuerte que un individuo. El estudiante proyecta sobre el profesor, no solo la imagen de sus padres, sino que también la imagen a menudo

inconsciente que se ha creado de sí mismo y de sus propios conflictos.

Cuando se califica de imaginario un tipo de vínculo entre personas se hace referencia al “registro imaginario”. No se toma, el término “imaginario” en el sentido de imaginación. Imaginario se toma en este caso como la representación de un hecho, más que de un recuerdo que suelen dejar imágenes, por ejemplo del pasado. El imaginario es concebido además como un espacio no aprendible, ya que pertenece a la atmósfera psicológica de un clan o de un individuo.

Ese tipo de relación imaginaria es la que se haya evidente en el contexto escolar, donde el niño dentro de la cotidianidad establece relaciones, tanto con sus iguales como con sus maestros. Estas relaciones están mediatizadas por la carga social que desde muy temprana edad el niño, al ingresar a la institución, ya lleva consigo, esto es: una carga imaginaria, que, aunque no sea del todo visible y evidente, está presente en las interacciones con el ambiente escolar.

El concepto de infancia es la captación por la imagen es el modelo sobre el que todo ser va a construir su personalidad, es el instante en el que el pequeño se aprende en una imagen unificada de sí mismo.

## **7. Conclusiones:**

La imagen de maestro es inestable, ya que su práctica se lleva a cabo dentro de la cotidianidad, la cual inevitablemente es cambiante.

La imagen que el niño posee de su maestro es formada desde distintas instancias, una es la proyección estética (forma de vestir, color, contextura general), la forma de llevar a cabo la práctica pedagógica (actitudes, gestos) otra es la imagen social que el niño trae consigo sobre su maestro, es decir, la que se le inculca en su entorno social y familiar donde se le da al maestro un sitio como poseedor de conocimiento y guía dentro de éste.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	NIÑOS: ROSTROS INOCENTES VÍCTIMAS DE LA VIOLENCIA Y EL DESPLAZAMIENTO
Autor	RODRIGUEZ BAQUERO, Carolina y SALAMANCA DÍAZ, Sonia.
Institución	Monografía: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación. Licenciatura en Educación para la Infancia
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2002

### 2. Fuentes:

<p>ARQUIDIÓCESIS DE BOGOTÁ, CODHES. Desplazados, huellas de nunca borrar. Bogotá. Editorial Kimpies. 1998</p> <p>ASAMBLEA GENERAL NACIONES UNIDAS. Promoción y protección de los derechos del niño: las repercusiones de los conflictos armados sobre los niños. 1996</p> <p>BELLO, Martha Nubia. Niños y Niñas en situación de desplazamiento en la ciudad: Entre la frustración y la resistencia creativa. Primer encuentro Universitario sobre Derechos de la Niñez y la Juventud. Bogotá. 1999</p> <p>COMUNIDAD EUROPEA. CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA. Desplazados por la violencia en Colombia, investigación sobre los Derechos Humanos y el Desplazamiento Interno en Colombia. Bogotá. 1995</p> <p>DEFENSORÍA DEL PUEBLO. Revista Foro: Violencia y desplazamiento forzado.</p> <p>LAFRANCESCO, V. Giovanni. La investigación pedagógica, una alternativa para el cambio educacional, Bogotá. Editorial Libros y Libros S.A. 1998</p> <p>RUT INFORMA: SOBRE DESPLAZAMIENTO FORZADO EN COLOMBIA, CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA. Boletín trimestral No. 9 y 10. Enero a Junio de 2001</p>
--

### 3. Palabras Claves:

Desplazamiento, violencia, derechos humanos, migración, refugiados

### 4. Objetivos:

#### **General:**

Destacar estrategias pedagógicas efectivas que faciliten el ingreso al aula escolar dentro de una socialización de mayor confraternidad

#### **Específicos:**

Analizar las consecuencias del desplazamiento forzado para evidenciar las falencias de los niños dentro del aula

Concientizar a los maestros de la situación particular de los niños desplazados para que tengan mayor acercamiento y afectuosidad para con ellos

Generar ambientes lúdicos especiales dentro de la institución para ayudar a aflorar los buenos sentimientos y acciones de esta población desplazada.

### 5. Metodología:

Se aplicó la investigación acción participativa, ya que es una concepción de práctica reflexiva y educativa, que busca la participación de la comunidad investigada que tiene problemas por solucionar a través de todo el proceso de investigación, partiendo de su realidad los sujetos son los protagonistas de su propio proceso investigativo.

Para la investigación se realizaron diversas acciones con diferentes actores sociales, familiares e institucionales, estableciendo así una relación teoría-práctica, entendida como la “acción hacia la transformación”.

### 6. Resumen:

Para iniciar esta investigación, las autoras dieron una visión a la problemática del desplazamiento desde la óptica en que el infante es parte de ella, y a su vez son víctimas inocentes de violencia y de una situación que está siendo hoy por hoy el diario trasegar de múltiples familias de la población colombiana.

De esta forma, inician analizando el principal y más álgido problema así: Uno de los problemas sociales más agudos que ha vivido el país a partir del conflicto armado, es el desplazamiento interno forzado. Año tras año miles de familias

pobres generalmente campesinas tienen que abandonar sus parcelas y sus comodidades para ponerse a salvo de las amenazas y la violencia que les azota.

En esta migración forzosa causada por factores externos (en este caso por conflictos políticos sociales de carácter violento) es preciso definir el término desplazado que se refiere a las personas que por determinadas circunstancias de violencia son obligadas a emigrar dentro del territorio nacional.

Asimismo, las personas afectadas desconocen todos sus derechos como las instituciones que existen para hacerlos valer también las instituciones locales con frecuencia ignoran su responsabilidad, la forma de canalizar los recursos y la asistencia de otro tipo de instituciones.

Para esta investigación, se hace referencia a los desplazados obligados a abandonar sus hogares en un contexto caracterizado por fenómenos de violencia. Así, manifiestan que el desplazamiento aparece como una experiencia habitual de consecuencias traumáticas de conflictos externos, violaciones de derechos humanos y causas similares en que la discriminación tiene como papel significativo; una generación casi siempre de sentimientos de sufrimiento y penalidad para las poblaciones afectadas. El desplazamiento provoca ruptura familiar, corta los lazos sociales y culturales, ponen fin a empleos sólidos, perturban las oportunidades educativas, niegan el acceso a necesidades vitales como la alimentación, la vivienda y la medicina.

Como consecuencia, las niñas que huyen son aún más vulnerables por los abusos sexuales a las que son sometidas, los niños se ven obligados a huir para asegurar su supervivencia; encontrándose en situaciones de riesgo. Muchos abandonan los hogares para evitar el reclutamiento forzado aunque después descubren que a pesar de haber huido, todavía están en peligro de que los recluten, especialmente si no tienen documentos y no viajan con su familia.

Mientras las entidades gubernamentales buscan a sus familias, establecen procedimientos para impedir nuevas separaciones y proporcionar a cada niño otras fuentes de cuidados continuos, con vecinos, amigos y otros, quienes harán de familia; sin embargo, esos arreglos deben estar cuidadosamente supervisados.

Muchas familias sustitutas cuidan a los niños muy bien pero si la situación económica y social se ha deteriorado a consecuencia de la guerra, los niños corren el riesgo de que los exploten.

Por consiguiente, la situación del niño en un hogar sustituto siempre debe ser estrechamente vigilada mediante un sistema basado en la comunidad. Las iniciativas de este tipo han dado muy buenos resultados; gracias a estos

programas se han cerrado algunos centros de niños no acompañados y algunos niños han vuelto a la comunidad de refugiados.

Lo ideal sería que los campamentos u hogares de refugiados o de personas internamente desplazados fueran lugares seguros que ofrecieran protección y asistencia. Sin embargo, las poblaciones desplazadas son sociedades complejas que a menudo reproducen antiguas divisiones y luchas de poder. Al mismo tiempo, sus sistemas tradicionales de protección social tropiezan con limitaciones o se desintegran totalmente y suelen haber altos niveles de violencia, uso indebido de alcohol o de sustancias químicas, peleas familiares, agresiones sexuales, entre otros.

En este caso, las mujeres y las adolescentes son particularmente vulnerables y aún los niños más jóvenes pueden quedar afectados si están presentes cuando atacan a su madre o a otro familiar.

## **7. Conclusiones:**

El mayor problema de aprendizaje y de adaptación al aula de los niños desplazados del C.E.D. El Tesoro, tiene como base la violencia política, social y familiar que viven los niños, los cuales no poseen las condiciones sociales ni emocionales, para desarrollarse plenamente y ven en la institución educativa un medio de escape y refugio.

El desplazamiento forzado en medio de la guerra en Colombia, es un fenómeno que adquiere mayor gravedad cuando afecta a niños, niñas y jóvenes, que desde una condición de alta vulnerabilidad, enfrentan situaciones de violencia y desarraigo que lesionan sus derechos, complican su presente y hacen más incierto su futuro.

Hay que trabajar una metodología que se base en la realidad particular de niños, niñas y jóvenes, que se encuentran en zonas de conflicto, en todo caso, los menores deben asumir su propia identidad como población sujeta de derechos y pueden ser estimulados para incentivar una mayor participación en la construcción de sus propias soluciones.

El ambiente comunitario debe ser fortalecido par que cada niño se desarrolle social y emocionalmente. No hay que detenerse en el pasado, en los traumas; aunque en un momento dado son situaciones que se deben abordar, el trabajo se debe centrar en brindar recursos y herramientas a los menores en cotidianidad de los contextos en los que viven, trabajar lo educativo, el proceso académico puede y debe ser dinamizador de procesos de socialización.

La recuperación emocional y psicosocial, además de centrar sus esfuerzos en el

pasado, también debe ahondar el presente y el futuro, pensando en oportunidades reales y concretas con relación a todas las dimensiones humanas. Hay que superar el asistencialismo y pensar en soluciones de fondo, que respondan a los derechos, necesidades y expectativas de la niñez colombiana.

Teniendo en cuenta que: “El proceso educativo se concibe para colectivizar el saber y construir comunidades que forjen sociedades democráticas”, la institución educativa, entonces asume el papel más importante en la sociedad después de la familia, sin embargo, una escuela que desconoce la naturaleza infantil.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	LA RECREACIÓN COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE LA ATENCIÓN DE LOS NIÑOS EN LA INSTITUCIÓN "OMAIRA SÁNCHEZ".
Autor	BARRERA, Sandra., LOPEZ, Olga., y PINZÓN, DANELLY.
Institución	Monografía: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación. Licenciatura en Primaria.
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2001

### 2. Fuentes:

Se consultaron 30 libros  
Se encuentran en el pre-proyecto pero en éste momento ese trabajo no esta en la institución.

### 3. Palabras Claves:

Recreación, atención, memorización.

### 4. Objetivos:

#### General:

Propiciar el desarrollo de la atención en el aprendizaje escolar de los estudiantes a partir de la recreación en las diferentes áreas de la actividad escolar.

#### Específicos:

Desarrollar juegos específicos a cada materia para que exista mayor concentración en el aula y a la vez un mayor compromiso de los maestros.  
Identificar la eficiencia de los procesos recreativos que posibiliten un mejor afianzamiento de los aspectos de atención de los niños.

Analizar e identificar los procesos y logros de los estudiantes para que posibiliten una propuesta alternativa de carácter pedagógico.

## 5. Metodología:

El enfoque de esta investigación corresponde al tipo cualitativo, donde se llevó a cabo con un análisis de la investigación, se utilizó una población de la cual se sacó una muestra, se elaboró un trabajo de campo y se utilizó como instrumento la encuesta.

## 6. Resumen:

En el desarrollo de esta investigación se evidenció que en el plantel educativo donde se desarrolló ésta; en los grados de preescolar y primaria, hubo pocos niños que presentaron problemas de atención y de fácil pérdida del interés en el desarrollo de las actividades académicas. Se establecieron que algunos de los factores que tienen que ver con el “problema de atención en los niños” son: personales como la falta de motivación, los diferentes tipos de inteligencia, el estilo de aprendizaje, un autoconcepto y autoestima bajos. Ambientales como el espacio, el tiempo de dedicación, perturbaciones sonoras que llegan a incomodar a los estudiantes hasta hacerles perder el entusiasmo a las actividades que están realizando. Las sociales que son el abandono, la violencia intra familiar y el desplazamiento. Los pedagógicos en el desarrollo de la clase, integración escolar, diferencias de lenguaje y referentes entre el maestro y el estudiante en la comunicación.

De esta manera y teniendo en cuenta que los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo en las aulas de clase, se determinó hacer relevante en esta institución, que el Ministerio de Educación ha implementado la lúdica como área importante para la educación de los estudiantes.

Así mismo y por medio de la lúdica, se pretende saber por medio de actividades recreativas el comportamiento, la socialización, la tolerancia y la atención de los estudiantes, ya que por medio de la recreación, el teatro, el baile, los estudiantes se relajan un poco de las clases cotidianas.

Las instituciones escolares que están llevando a cabo ya el área de la lúdica, se ve el progreso de los estudiantes en sus estudios, logrando mantener la atención, y la tolerancia en la convivencia con las demás personas de su entorno.

Cuando se hace la relación entre el sentido de las actividades educativas para los niños y sus procesos de atención, otros factores adquieren importancia. Cuando el docente es rutinario al desarrollar su clase y siempre utiliza la misma metodología sin hacerla llamativa e interesante los estudiantes pierden con facilidad la atención.

Al observar la atención desde la perspectiva de la recreación, en relación con las

rutinas escolares carentes de sentido para los niños, donde los obligan a mirar fijamente, a guardar silencio y a estar quietos, se ve que no se le da la suficiente importancia ya que para algunos docentes el llevar a los estudiantes al Jardín Botánico, el trabajar con papel o plastilina, el hacer rondas o cantos, hacer plegados, etc, son considerados como pérdida de tiempo, al considerar la recreación como algo sin importancia comparada con la matemáticas, el español, las ciencias... no se tiene en cuenta que la recreación se puede implementar como herramienta pedagógica que ayude a los niños a comprender de una manera divertida los conocimientos manteniéndoles la atención y el interés por dichas actividades e incluso despertándoles el amor por ellas.

Las instituciones están obligadas a responder a este reto, renovando sus concepciones educativas, preparando a los educadores para que puedan organizar mejor y hacer más eficiente el proceso educativo. De otra parte, se debe propiciar un ambiente favorable para estimular el desarrollo, la recreación y la atención de los estudiantes.

Desde el punto de vista socio-cultural, un docente debe tener en cuenta el ambiente socioeconómico y familiar de sus estudiantes, ya que este influye en el aspecto de la vida escolar y por lo tanto afecta la forma de atención que tenga el estudiante.

A través del juego los niños desarrollan la creatividad, el interés, la atención, buscando soluciones a los problemas que se le presentan con cada edad, cada etapa de la vida tiene su percepción apropiada de la clase de madurez que le es propia correlacionada con los intereses que pueda tener.

El interés puede ser una forma de estímulo para que el estudiante actúe y tenga más disposición de atención y responda de alguna manera a situaciones posibles de su vida.

El niño y el juego configuran una estructura básica para poder conseguir ciertos factores primordiales de su vida cotidiana pero también de los procesos de formación.

## **7. Conclusiones:**

Con el desarrollo de la propuesta se propició el mejoramiento de la atención en los niños, identificando eficiencia de los procesos recreativos. Para que el proceso de atención y concentración en los niños sea adecuado deben estar en lugares sin ruidos exteriores y ambientes favorables.

Es necesario concientizar a los docentes para lograr transformar la educación tradicional, basada en la memorización rigurosa y sin ningún sentido práctico para

los niños.

La atención es un proceso individual, los docentes deben identificar las diferencias para poderlas aplicar en el aula de clase.

La recreación debe tender a la búsqueda de placer, desarrollo de una concepción estética, reafirmación personal, desarrollo de la creatividad e integración del individual a su contexto socio cultural.

Se deben tener en cuenta las capacidades, habilidades y destrezas de cada persona sabiendo que existen diferencias individuales en la capacidad de atender.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	VIVENCIAS Y EXPRESIÓN GRÁFICA: UNA EXPERIENCIA CON NIÑOS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO.
Autor	PABÓN ESPITIA, Hector Miguel.
Institución	Monografía: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación. Especialización en infancia, cultura y desarrollo
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2003

### 2. Fuentes:

BELLO ALBARRACÍN, Martha Nubia., MANTILLA CASTELLANOS, Leonardo., MOSQUERA ROSERO, Claudia y CAMELO FISCO, Edna Ingrid. Relatos de la violencia Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Ed. Unbiblos. 2000.

FREUD, Sigmund. Obras completas. El chiste y su relación con el inconsciente, 1905. Cinco conferencias sobre psicoanálisis. Un recuerdo infantil de Leonardo daVinci, y otras obras. Buenos Aires. Editorial Amorrorta. 1992.

LOZANO, Fabio., y OSORIO Flor Edilma. Estudio sobre desplazamiento rural solicitado por la Consejería Presidencial de DDHH y financiados por Holanda, Codhes – Sisdes. 1995.

### 3. Palabras Claves:

Desplazados, violencia, expresión gráfica

### 4. Objetivos:

#### General:

Propiciar los medios para que los niños desplazados conozcan centros culturales, espacios lúdicos y recreativos, para que sea una alternativa que supla en gran parte las falencias de su desescolarización

#### Específicos:

Establecer una periodicidad fija de visitas a museos, centros culturales y recreativos para lograr un acercamiento y conocimiento de los niños

Crear un espacio lúdico donde los niños tengan acceso diario para que se vayan integrando a una vida social activa y sana

Fijar las herramientas necesarias dentro de los espacios lúdicos para generar mayor participación de los niños.

### **5. Metodología:**

No tiene metodología. Aunque se puede ver que es un trabajo con metodología descriptiva.

### **6. Resumen:**

En esta investigación hacen referencia en su gran mayoría a la situación del desplazamiento abordándola de la siguiente manera: Es desplazado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su residencia o actividades económicas habituales porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran amenazadas por el conflicto armado interno, o disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los derechos humanos, incumplimiento del Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público. La población con la que se ha trabajado se puede considerar dentro de la forma de desplazamiento tipo éxodo, en la que presenta la migración de familias en una forma masiva.

De esta forma, todas las circunstancias causantes del desplazamiento, poseen puntos en común, y sin embargo son todas distintas, producto de situaciones particulares. Se analizan que son graves las circunstancias que llevaron al desalojo, en la medida que para el mismo afectado esa situación es única y personal, y es ella la responsable de su tragedia. En esa medida es importante respetar las particularidades de cada caso, en vista de que serán esas mismas las que determinarán en gran parte el curso de la vida futura de sus víctimas. Desde la perspectiva de las mismas víctimas, el motor del desplazamiento puede ser, en algunos casos, más tangible por ser expresado con mayor claridad, aunque raramente conforma un argumento de peso.

Por esto, el concepto de limpieza social que imparte los grupos armados al margen de la ley, les acarrea a los desplazados una aceptación de lo diferente, siendo esto cada vez más extendido en Colombia. El asesinato sistemático o el amedrentamiento de la población se ha vuelto parte integral de las técnicas de guerra de guerrilla, en ausencia de la capacidad de los beligerantes de iniciar un diálogo sano y productivo a favor de todos. Por ello, la expulsión o el homicidio

son frecuentemente consecuencia del no acatamiento de una orden dada por que no tienen la autoridad para estos desalojos.

Ahora bien, analizando lo anterior y viendo cuales pueden ser los efectos psicológicos ante esta situación en un niño, se puede decir que cada edad representa una etapa cualitativamente especial de la evolución psíquica y se caracteriza por la multitud de variaciones que constituyen en un conjunto la originalidad de la estructura de la personalidad del niño en la etapa dada de su desarrollo y de esta manera comienzan a comportarse dentro de un entorno que aunque no sea el propio les brinda una oportunidad de mejoramiento en su calidad de vida como lo es la escuela.

De esta manera, en el paso de un grado a otro, surgen nuevas formaciones que no existían en los anteriores períodos, como producto del mismo desarrollo. Esto constituye precisamente el sistema de exigencias que se plantea al niño en la etapa de su vida y la esencia de las relaciones con los que le rodean, el tipo de conocimiento y de actividad que vaya dominando y los modos de asimilación de dichos conocimientos. Los individuos que han estado privados de las condiciones óptimas tienden a generar diversos problemas relacionados directamente con la imposibilidad de un desarrollo normal.

Como consecuencia se observó que en los niños se encuentran problemas comportamentales originados por la baja Autoestima y agresividad; una dificultad marcada en el ámbito de la socialización y un recelo ante los personajes con rótulos de autoridad. A nivel académico, se observó una despreocupación por el aprendizaje de nuevos conocimientos.

En los jóvenes evaluados se encontró marcados conflictos a nivel social y familiar, una gran timidez, una notoria inseguridad y una considerable dificultad para proyectarse en el futuro. También se observó muy poco conocimiento de sus nuevos roles sociales y sexuales e informaciones erróneas en el plano del sexo y el afecto. En general se muestran desconfiados, agresivos, poco tolerantes, desmotivados y profundamente resentidos ante la sociedad; entienden la importancia de la educación pero no se motivan por ello.

De esta forma, se pudo determinar que tanto los niños como los adolescentes tienen dificultad para imaginarse así mismos en un futuro y tratan de mostrarse con unos niveles de motivación adecuados que no corresponden a sus verdaderos comportamientos.

## **7. Conclusiones:**

La problemática del desplazamiento es un tema álgido en el contexto general del país. Dadas las circunstancias actuales, las condiciones que presentan las

personas en estado de desplazamiento son bien complejas y las organizaciones oficiales o particulares (ONG) que prestan atención a la población no son suficientes para atender las necesidades básicas de estas gentes.

Se debe buscar un lugar de encuentro en el que se conozca de primera mano el estado de indefensión en el que se encuentran en el momento del desplazamiento, el traslado desde sus lugares de origen y las nuevas circunstancias a las que se ha ido adaptando en la ciudad de Bogotá.

Al crear ese contacto permite utilizar los recursos de la Lúdica, la música, el trabajo corporal y la expresión gráfica como medios para entablar un diálogo más cercano a la intimidad de los niños.

En estos espacios se deben crear talleres lúdicos y jornadas participativas en donde se establezca claramente el valor del niño como sujeto inmerso en un marco social que no se limita a su núcleo familiar más cercano y en donde se le han otorgado unos derechos que deben ser respetados.

Se debe propender por el ingreso de los niños al medio escolar, ya que en el, se generan relaciones interpersonales importantísimas en su desarrollo.

En esta investigación se habla de condiciones psicológicas como la baja autoestima, estados de depresión profunda y bajo perfil en actividades escolares, debe mantenerse al menos una práctica en el área del lenguaje a través de la lectura, ya que sus vivencias y recuerdos de la escuela en su lugar de origen son gratas y positivas. De ser posible, es necesaria una ayuda a nivel psicológica en los casos que se detecten críticos, donde el niño no puede elaborar sólo el duelo por pérdida de sus seres queridos.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	LA INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS COGNITIVOS DE LOS NIÑOS
Autor	MORENO GARCÍA, Nohora Patricia y DIMATÉ RODRIGUEZ, Cecilia.
Institución	Tesis Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Lenguas. Facultad de Humanidades.
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2000

### 2. Fuentes:

<p>ANDERSON, J.R. Cognitive Psychology and its implications. Freeman, New York 2nd, edition. 1985.</p> <p>BAETENS – BEARDSMORE, H. Bilingualism: Basic Principles 2nd ed. Clevedon: Multilingual Matters 1. 1986</p> <p>BERMEJO, J. Moving into the Mainstream: LEA Provision For Bilingual Pupils Windsor: NFER. Nelson. 1988</p> <p>BRUNER, Jerome. Acts of meaning. United States of America: Harvard University Press. Sixth Printing. 1994</p> <p>BRUNER, Jerome. Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Ed. Morata. 1988.</p> <p>BRUNER, Jerome. Realidad mental y mundos posibles. España. Editorial Gedisa. 1986</p> <p>BRUNER, Jerome., y HASTE, Helen. (comp). La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. España. Ediciones Paidós. 1987</p> <p>BRUNER, Jerome. Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo. Madrid. Pablo del Río Editor. 1980 – 1986.</p> <p>CAMPBELL, Donald y STANLEY Julian. Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos aires. Amorrortu editores. 1995 (1966)</p>
---

CHOMSKY, N. Review of Verbal Behaviour. By B.F. SKINNER, in Language 35. 1959

COLE, Michel y MEANS, Bárbara. Cómo pensamos. Estudios comparados. Buenos Aires. Paidós. 1986

CUMMINS, J. AND M. SWAIN. Bilingualism in Education. London Longman. 1986

EYSENCK, M y KEANE, Mark. Cognitive Psychology. A student's handbook. Lawrence Erlbaum Associates Ltd. Great Britain. 1990.

FLAVELL, John, et al. Cognitive development. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey. 1993

GAGNE, Robert M. Las condiciones del aprendizaje. Nueva Editorial Interamericana. México. 1979

GAONAC'H, Daniel. Aquisition et utilisation d'une Langue Etrangère. Paris, Hachette. Recherces et Applications. 1990 Interamericana. México. 1979

### **3. Palabras Claves:**

Lengua extranjera, desarrollo cognitivo, aprendizaje, inglés, francés, bilingüismo.

### **4. Objetivos:**

General:

Determinar la incidencia del aprendizaje de una lengua extranjera en el proceso de representación en los niños y contrastar los niveles de desarrollo cognoscitivo obtenidos como resultado del aprendizaje del inglés o francés.

Específicos:

Revisar los estudios experimentales que se hayan realizado en este campo.  
Diseñar las pruebas que permitan determinar los niveles de representación en los niños.

Identificar la relación existente entre el desarrollo de los factores cognoscitivos y el aprendizaje de una lengua extranjera

Diseñar las pruebas que permitan los niveles de representación en los niños

Aplicar las pruebas en dos grupos seleccionados previamente

Procesar la información obtenida con el fin de identificar las diferencias posibles.

## **5. Metodología:**

Para hacer claridad sobre la metodología utilizada en esta Investigación, a continuación se transcribe tal cual dice el trabajo: “Teniendo en cuenta los riesgos que se corren y las dificultades que conlleva el trabajo en este campo, se ha dado curso al problema investigativo sobre la base de una investigación de tipo cuasiexperimental con un grupo control, en el que el procedimiento para la recopilación de datos no necesariamente ejerce un control total sobre los estímulos que afectan el experimento. Se ha considerado un grupo experimental y otro de control, quienes han recibido una prueba pretest y una prueba final. Ambos grupos constituyen entidades similares formadas naturalmente”.

## **6. Resumen:**

Aprender una lengua extranjera se ha convertido en un aspecto esencial del proceso educativo, avalado incluso por la nueva Ley General de Educación en la que se determina la necesidad de su implementación dentro de las instituciones educativas, claro está, sin desconocer la importancia que tiene este aprendizaje en el desarrollo social y económico de los sujetos. Debido a la ubicación de una lengua extranjera dentro de la educación, ha crecido el interés por conocer y aplicar estrategias cada vez más efectivas en la adquisición de habilidades lingüísticas que le permitan al sujeto que aprende intervenir apropiadamente en contextos diferentes a los de su propia lengua. No basta con conocer y aplicar estrategias si no se tiene un conocimiento más profundo de qué es lo que sucede en el sujeto (cognoscitivo) cuando realiza un proceso de aprendizaje de este tipo, conocimiento que permitirá implementar las estrategias que posibiliten el desarrollo de habilidades necesarias para que el sujeto realice un uso competente de la lengua extranjera.

Las ciencias cognoscitivas surgidas alrededor de 1950, han definido como su función básica “el análisis del conocimiento en todas sus dimensiones”<sup>12</sup>. Con este presupuesto, el trabajo científico desarrollado hasta hoy, ha constituido ciencias y tecnologías que se han dedicado al conocimiento de la mente humana. Ciencias como la lingüística, la psicología, la neurología, han transformado sus métodos de estudio y han encarado el problema de la cognición como objeto de trabajo investigativo.

Por lo anterior se trató de delimitar el término cognición, el cual, plantean las autoras de esta tesis, ha llevado a la inclusión de diferentes procesos psicológicos que de alguna manera intervienen en el desarrollo de la misma

<sup>12</sup> VARELA, Francisco. Ética y Acción. Santiago de Chile. Editorial Dolmen, 1996. Pág. 11

como: inteligencia, conciencia, abstracción, significación, inferencia, razonamiento, entre otros, donde los anteriores han sido estudiados por las diferentes disciplinas, apuntando siempre a enriquecer el concepto de cognición que identifique las diferentes posiciones. Pero, como no era materia de estudio llegar a tal definición se limitaron a considerar la cognición como el proceso que permite representar la realidad como reproducción o reconstrucción, definición que da la entrada a la caracterización del desarrollo cognitivo y al establecimiento de la relación que constituye el objeto fundamental de esta investigación: la relación entre aprendizaje de la lengua extranjera y el desarrollo cognitivo.

En cuanto al desarrollo cognitivo, es necesario hacer referencia la existencia de cuatro visiones que han aportado una valiosa información teórica a la caracterización de la naturaleza y del desarrollo de la cognición, ellas son: la visión piagetiana, la del procesamiento de la información, la neopiagetiana y la de la aproximación contextual.

En la visión piagetiana su propuesta se fundamenta en la asimilación – acomodación como un modelo de funcionamiento cognoscitivo. La cognición según él, muestra dos aspectos simultáneos y complementarios: la asimilación y la acomodación. Estos dos procesos son indisolubles del mismo modo que el proceso de adaptación. Asimilación significa la aplicación de lo que realmente se conoce, se interpreta y se construye a partir de la valoración y de la forma de pensar que se tiene sobre las cosas. La acomodación, en cambio, se refiere al ajuste del propio conocimiento como una respuesta a las características de los objetos o eventos.

Asimismo, la asimilación se refiere al proceso de adaptación del estímulo externo a las estructuras mentales internas propias, la acomodación al proceso opuesto o complementario de adaptación de esas estructuras mentales a la estructura de ese mismo estímulo. En las adaptaciones cognoscitivas se puede decir que los individuos simultáneamente se acomodan a las estructuras particulares de los objetos de su cognición y asimilan estos objetos a sus propias estructuras de conocimiento. Según las autoras, dicen que según la visión piagetiana, el sistema cognoscitivo humano hace énfasis en la interacción de la cognición interna, con el medio ambiente externo. Ambos forman una contribución vital a la construcción y despliegue del conocimiento.

Ahora, para proseguir con el transcurso que se da a esta investigación, dentro de

---

<sup>13</sup> MORENO GARCÍA, Nohora P., y DIMATÉ RODRÍGUEZ, Cecilia. La influencia del aprendizaje de lenguas extranjeras en el desarrollo de los procesos cognitivos de los niños. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 1997. Pág. 14

<sup>14</sup> BERMEJO, Vicente., y LAGO. Desarrollo cognitivo. Madrid. Editorial Síntesis S.A. 1994. Pág. 44

<sup>15</sup> BRUNER, Jerome. Desarrollo Cognitivo y Educación. Madrid. Editorial Morata. 1988. Pág. 45.

<sup>16</sup> BRUNER, Jerome. Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo. Madrid. Pablo del Río Editor. 1980 – 1986. Pág. 57

la perspectiva del procesamiento de la información, concibe la mente humana como un sistema cognoscitivo complejo, de alguna forma análoga al computador, el cual procesa la información que llega del medio ambiente o que es almacenada en su interior. Esta información es de diferente tipo y se organiza y procesa también de formas diversas. En relación con los tipos de la misma información, es procesada y considerada como: “declarativa”, es decir, centrada en el conocimiento de los significados de las palabras y de los hechos o “procedimental”, es decir, su énfasis está en el conocimiento de la forma cómo se construyen los objetos o los eventos. En relación con los tamaños y niveles de la información, unas unidades pueden ser más pequeñas, elementales, grandes o complejas”<sup>13</sup>.

Lo que se busca desde esta visión es dar una explicación acerca de cómo actúa el sistema cognoscitivo de un niño al resolver un problema. La meta del procesamiento de la información es lograr en un tiempo real un modelo de procesamiento cognoscitivo que sea tan preciso que pueda ser implementado suficientemente en un programa de computador, asimilándolo al sistema de procesamiento de un niño.

Ahora, las autoras analizan que dentro de la perspectiva neo-piagetiana, el término neo-piagetiano ha sido asignado a un grupo de teóricos que comparten la visión de desarrollo de Piaget, pero que se dirigen a algunos de los problemas de su teoría, ellos han adoptado muchas de las nociones de otras perspectivas, especialmente de la del procesamiento de la información. Sin embargo, las aclaraciones a las propuestas de Piaget han sido significativas especialmente para la perspectiva el procesamiento de la información.

Una vez analizada la perspectiva anterior, estudian la perspectiva contextual, la cual dentro del objeto central del estudio contextual hace referencia a la influencia que ejerce el componente social en el cambio cognoscitivo. La orientación y apoyo de los adultos, se considera como la acción principal que determina la transformación cognitiva del sujeto, la cultura, es en este caso un elemento determinante del desarrollo individual y será ella quien defina algunos rasgos que caracterizan el comportamiento cognitivo del posterior adulto, lo que no significa que la cognición sea necesariamente más avanzada en una sociedad que en otra, se parte de que son diferentes. Se parte de que el niño es un aprendiz y que su cambio cognoscitivo implica un movimiento a través de la “zona de desarrollo próximo, concepto acuñado por Vigotsky. Esta zona es el área en la que el niño es novato, hablando cognoscitivamente, y en la que podría ser ayudado. Un adulto o un compañero pueden guiar al niño para que desarrolle su potencial.

De la misma forma, algunos autores consideran que el enfoque contextualista posee cuatro características básicas: la concreción, referida a la existencia de eventos que se dan en un contexto y que poseen un contenido; el relativismo, en

el que los eventos dependen del contexto; la intencionalidad, con un carácter temporal que permite de acciones en ejecución y que tienen un pasado y un futuro inmediatos y el holismo, por cuanto el evento y el contexto forman un todo susceptible de ser analizado (BERMEJO y LAGO, 1994: 39).

La visión del procesamiento de información permite identificar con un poco más de precisión las características del aspecto que nos interesa tratar y que se refiere a las formas de representación que utiliza un niño con un primer grado de escolaridad básica. La corriente contextual ofrece información acerca de las formas cómo los sujetos estudiados construyen o reproducen la realidad de una manera característica y que suponemos está influida por el contacto que estos sujetos tienen con la lengua extranjera a través de un proceso pedagógico que se lleva a cabo dentro del aula escolar.

Dentro de la perspectiva contextual la cual aborda Jerome Bruner, se define el desarrollo o cambio cognitivo desde la explicación de las “complejas relaciones existentes entre la plasticidad del desarrollo de los seres humanos y los contextos cambiantes en que se desenvuelven sus vidas, el cambio debe ser sistemático, elaborativo y relativamente duradero”<sup>14</sup>. Para Bruner, psicólogo que comparte esta perspectiva dice: “El desarrollo del funcionamiento intelectual desde la infancia (...) se halla moldeado por una serie de avances tecnológicos en el empleo de la mente. El desarrollo depende del dominio de unas técnicas y no se puede entender con independencia de dicho dominio. Tales técnicas, de las que el lenguaje es un claro exponente, no son de manera principal inventos de las personas en proceso de desarrollo, sino más bien destrezas que la cultura transmite con eficiencia y éxito variables. Por consiguiente, el desarrollo cognitivo es un proceso tanto de fuera hacia adentro como de dentro hacia fuera”<sup>15</sup>.

Por lo tanto, la naturaleza del desarrollo cognitivo dependerá tanto de la forma como se procesa la información que recibe el sujeto, así como de la forma como esa información es transmitida. Los sujetos toman la información del contexto, la procesan y con ella, reproducen o construyen modelos de la realidad, a este proceso Bruner le llamó representación. Así, en el último sistema simbólico, cuyo fundamento es el lenguaje, se caracteriza porque el sujeto representa un conjunto de hechos a través de un “sistema simbólico estrictamente regulado”<sup>16</sup>, en el que se relacionan coherentemente estructuras sintácticas y semánticas que le permiten la realización de dicha representación. Aunque este sistema se hace más complejo y evidente alrededor de la etapa escolar del niño, se ha comprobado su existencia en etapas más tempranas, sin embargo, sólo hasta inicios de su escolaridad empieza a tener mayor presencia en el sujeto. Esta última etapa se constituye en uno de los elementos esenciales de esta investigación, por cuanto es a través de la manifestación de esta modalidad y utilizando la imagen y la palabra como recursos para hacerla explícita, que se pretende identificar la incidencia del aprendizaje de un segundo código en el

accionar cognitivo de los sujetos estudiados.

Ahora se hace necesario ver que significa para esta investigación el aprendizaje. Al aprender una lengua extranjera se adquiere un sistema de comunicación que va más allá de las palabras, ya que comprenden un nuevo concepto, significa conocer la clase a la cual pertenece y las características que lo definen, distinguirlo de los conceptos vecinos, transferirlo para generar otros conocimientos, etc. De acuerdo con los planteamientos presentados en documento No. 4 del Proyecto COFE el aprendizaje de una lengua extranjera es más eficaz en los niños. Esto se encuentra sustentado y de ahí salen los planteamientos del COFE, por las investigaciones realizadas en diferentes países con niños inmigrantes. En la mayoría de los casos los estudios comparativos mostraron que los niños tenían mejores resultados que los adolescentes o que los adultos.

De la misma forma, La Asociación Americana de Lenguas Modernas, en su conferencia, en el año 1953, llegó a la conclusión de que los diferentes estudios realizados mostraban que un niño, a la edad de 5 años, que hubiese logrado desarrollar las habilidades de escucha y orales básicas de su lengua nativa, estaba listo para iniciar el aprendizaje de las mismas habilidades en una segunda lengua.

Para Chomsky (1959) y Lado (1964) afirmaron que un niño aprende una segunda lengua con especial facilidad, Stern (1967) plantea que se ha dado por cierto el hecho de que los niños están especialmente dotados para la adquisición de una lengua y para la mímica vocal lo que sería una tontería no aprovechar, especialmente si estas condiciones se pierden al ser adultos.

Así, el proceso de aprendizaje requiere de un estudio del componente cognitivo que interviene en él, pero ahí que analizar primero que significa una segunda lengua y lengua extranjera. El concepto de segunda lengua, generalmente, se ha definido como la lengua que se aprende después de haber adquirido la materna o L1. Una segunda lengua no necesariamente es la segunda en orden de adquisición sino que ésta posee un lugar importante dentro de la comunidad en la que el hablante la aprende y la utiliza. Es decir, que puede ser la lengua oficial, o aquella que se utiliza como medio de instrucción.

Una lengua extranjera generalmente se aprende en el sistema escolar o en aulas de clase, es decir en ambientes formales. El aprendizaje de una lengua extranjera no cumple una función inmediata en el ambiente de las personas que la están aprendiendo, aún si es utilizada por medios de comunicación como la televisión por cable o los servicios de comunicación satelital o antenas parabólicas, etc. Este es el caso del Inglés, del Francés, del Alemán y otras lenguas que se enseñan en Colombia.

De los conceptos anteriores, lleva a pensar inmediatamente en el concepto de Bilingüismo. Las definiciones que se han producido al respecto, van desde la misma competencia lingüística de dos o más lenguas como si se fuera un hablante nativo hasta la posesión de una habilidad lingüística en un grado mínimo de competencia como lo plantea el profesor Mcnamara. De otro lado Mackey concluye que se debe considerar el bilingüismo como el uso alternativo de dos o más lenguas por la misma persona. Se encontraron algunas definiciones más recientes que tienden a ir más allá de las posiciones extremistas para plantear ideas mucho más amplias y centradas en el uso, más que en la habilidad. Grosjean, define el bilingüismo balanceado para referirse a la utilización que hace una persona de una o más lenguas en su vida diaria, fuera del aula de clase. Finalmente Williams y Capizzi Snipper definen el bilingüismo como habilidad que tiene una persona para procesar dos lenguas.

## **7. Conclusiones:**

La presente investigación es tan solo el punto de partida de un proceso que es necesario llevar a cabo en el contexto educativo colombiano, los resultados obtenidos y el análisis realizado constituyen tan solo la primera fase de una reflexión que en torno a la temática de la enseñanza de lenguas extranjeras se viene llevando a cabo en el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica. A partir de ellos, surgirán nuevas inquietudes investigativas que poco a poco deben ir construyendo un cuerpo teórico que de respuesta a las inquietudes que los maestros colombianos tienen en torno no sólo a la pertinencia de esta enseñanza, sino a los conceptos, estrategias e instrumentos que pueden ser útiles para un logro más efectivo en el aprendizaje dentro del aula de clase.

El análisis realizado en este informe ha tocado tan sólo la información que se ha recogido en torno a la manera como los sujetos agrupan los objetos que se les presentan y ha dado información acerca de los posibles énfasis que ya se vislumbran en sus formas de representación de la realidad, sin embargo, como se ha dicho anteriormente, la sola prueba de equivalencia no basta para dar cuenta clara de la influencia del aprendizaje e lengua extranjera en el proceso de representación que se ha tomado como característico de la manifestación del desarrollo cognitivo, aunque si han permitido el primer acercamiento a dicha relación. El abordaje que se hará en la ampliación de este documento borrador, de la organización lingüística que realiza el sujeto, quizá permita llegar a una conclusión más puntual en torno a la existencia de esta relación, pero si no se logra, lo cierto es que hasta el momento se han logrado identificar tanto las limitaciones como las necesidades instrumentales que requiere una investigación de este tipo y que podrán ser resueltas en una segunda fase de esta misma investigación con un problema más específico y con un diseño metodológico agudamente orientado al tema del cambio cognitivo.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	LA INTERACCIÓN SOCIAL EN EL ESPACIO EDUCATIVO CON MENORES ENTRE TRES MESES Y TRES AÑOS
Autor	RODRIGUEZ SALAMANCA, Manuel Ignacio. PEREZ SALAZAR, Luz Magnolia., DELGADILLO, Ingrid., SANDOVAL GUZMAN, Betty
Institución	Investigación para un aporte a la consolidación del espacio enriquecido de socialización. Informe Final de Investigación. Universidad Pedagógica Nacional
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C. 2001

### 2. Fuentes:

<p>ABELLO, Raimundo. Infancia y conocimiento social. Investigación con niños que viven en contextos de pobreza. Ediciones Uninorte. 2000.</p> <p>AGUIRRE, Eduardo., y DURAN, Ernesto. Socialización: Prácticas de crianza y cuidado de la salud. Colección CES. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. 2000.</p> <p>BRUNER, Jerome. Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Editorial Alianza. 2000.</p> <p>BRUNER, Jerome., HASTE Helen. La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. España. Editorial Paidós. 1990.</p> <p>DELVAL, Juan. La representación infantil del mundo social. En el mundo social en la mente infantil. Editorial Alianza. 1989.</p> <p>DE LA OSSA, Luis Fernando. Contextos socioculturales que inciden en el desarrollo de la infancia.</p> <p>FIELD, Tiffany. Primera Infancia (De 0 a 2 años). Serie Bruner. Editorial Morata. 1996.</p> <p>GARTON, Alison. Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Barcelona. Editorial Paidós. 1994.</p> <p>GEERTZ, Clifford. La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa. 1986.</p>
---

GIDDENS, Anthony. Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Ediciones Península. 1997.

GOFFMAN, Erving. (1979) Citado por SANCHEZ, Yalile. En El Estudio de las Interacciones sociales en la psicología desde la perspectiva sociogenética. Serie Cuadernos de Trabajo. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. 2000.

RODRIGO, María José. Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En contexto y desarrollo social. Rodrigo María José. Editora. 1994.

SANCHEZ, Yalile. Vygotsky hoy. El estudio de las sociales en la psicología desde una perspectiva sociogenética. Serie Cuadernos de Trabajo. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. 2000.

SAVATER, Fernando. El valor de educar. Editorial Ariel. 1997.

VASQUEZ B., Ana., MARTINEZ, Isabel. La socialización en la escuela. Barcelona. Editorial Paidós. 1996.

### **3. Palabras Claves:**

Educación, socialización, interacción social lenguaje.

### **4. Objetivos:**

General:

Establecer los elementos teóricos, metodológicos y de intervención fundamentales para la construcción y consolidación de una propuesta pedagógica para el Espacio Enriquecido de Socialización, a partir de la identificación y caracterización de los procesos de interacción social generados al interior de las instituciones donde se adelantan las prácticas pedagógicas con menores de tres meses a tres años.

Específicos:

Precisar y profundizar en los elementos teóricos fundamentales sobre los que estará soportado el espacio enriquecido de socialización.

Identificar a partir de la observación, las formas de interacción generadas en el espacio educativo en el rango de edad propuesto.

Caracterizar los procesos de interacción en el espacio educativo a partir del

análisis de las situaciones observadas y registradas.

## 5. Metodología:

Se transcribe a continuación lo que dice en el trabajo con respecto a la metodología: “las autoras tomando fuentes secundarias, hacen una extensa revisión sobre etnografía y métodos cualitativos de investigación aplicados a la educación”.

## 6. Resumen:

Para poder entrar en materia es imprescindible partir de una claridad conceptual que permita ubicar el peso que la interacción social tiene en el proceso de construcción del ser humano como ser social. Garton sostiene que “la interacción social es el vehículo fundamental para la transmisión dinámica del conocimiento cultural e histórico”<sup>17</sup>. Una definición de interacción social establece que son esenciales al menos dos personas que intercambien información. Además implica un grado de reciprocidad y bidireccionalidad entre esos participantes y supone la implicación activa de ambos participantes en el intercambio.

Erving Goffman, señala que “las interacciones sociales son una de las realidades fundadoras de lo humano. Son el átomo de la sociedad, constituyen la trama del orden social y se fundan en normas y reglas de la misma manera como lo hacen las grandes instituciones”<sup>18</sup>. Para el citado autor, constituyen la gramática de la vida cotidiana.

Respecto al proceso de socialización, Vásquez y Martínez, dicen que la “socialización es un proceso de adquisición por parte del niño y, más ampliamente por parte de los miembros del grupo de los conocimientos y saber hacer (know-how) que son necesarios en el contexto de interacción social para establecer lazos sociales”<sup>19</sup>. El interés reside en los procesos a través de los cuales un niño (y, en general, cada persona) construye su identidad social y llega a ser un miembro autónomo de los grupos a los que pertenece. Esta perspectiva no concibe al actor (niño o adulto) como un receptor pasivo. Goffman, ha demostrado como el actor participa activamente en el proceso de su propia socialización, contribuyendo de esta manera en la recreación del sistema social donde vive y actúa.

<sup>17</sup> GARTON, Alison. Interacción Social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Editorial Paidós. 1994. Pág. 22.

<sup>18</sup> GOFFMAN, Erving. Citado por SANCHEZ, Yalile. En El Estudio de las Interacciones sociales en la psicología desde la perspectiva sociogenética. Serie Cuadernos de Trabajo. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. 2000. Pág. 24

<sup>19</sup> VASQUEZ B., Ana., MARTINEZ, Isabel. La socialización en la escuela. Barcelona. Editorial Paidós. 1996. Pág. 48

Vygotski, parte de los procesos implicados en la construcción del sujeto humano, que tienen como rasgo común el ser procesos culturales. El intercambio del hombre con su entorno está mediado semioticamente por la cultura. Por esto afirma que “En la ontogénesis, a la vez que el sujeto se forma como tal, hace suya la cultura de su propio grupo social. Este es el marco dentro del cual se realizan los distintos aprendizajes y se desarrollan todas sus competencias cognitivas, afectivas y sociales. Cada una de las capacidades y habilidades del individuo tiene la impronta de la cultura. Solo en ese marco es posible comprender el lugar ocupado por el lenguaje, el uso de instrumentos, el contexto cultural y las prácticas educativas. El contexto de los procesos educativos ya sean estos familiares, escolares o comunitarios, es un contexto cultural. El conjunto de significados, representaciones y valores construidos por el individuo es elaborado en estos contextos específicos y son producto de las interacciones sociales. Son los “otros” los portadores de sentido y a través de experiencias intersubjetivas el sujeto se apropia de su cultura y construye su realidad”<sup>20</sup>.

En este sentido, como lo sostiene Sánchez Yalile, “la construcción de saberes y valores por parte de los niños se hace a través de un conjunto amplio de interacciones e influencias, donde intervienen diversos procesos, en una trama cuya explicación y comprensión es inabordable dentro de una visión lineal. Se trata de considerar al niño como participante activo de su propio desarrollo, dentro de un conjunto amplio y variado de interacciones, experiencias y actividades sociales, en las cuales, no es posible separar el individuo y el contexto social, como no es posible aislar hasta donde va el aporte del sujeto considerado individualmente, el aporte de los vínculos interpersonales y de los contenidos culturales. No se trata de la suma de diversos factores, sino de la interdependencia que mantiene el individuo humano con el mundo social posibilitándole su formación como sujeto”<sup>21</sup>.

Como sostiene De la Ossa Luis Fernando, “el proceso de socialización por el cual el niño es inducido a apropiarse de las significaciones construidas por los miembros de su realidad social, le son mediadas, si no exclusivamente, por lo

---

<sup>20</sup> SANCHEZ, Yalile. Vygotsky hoy. El estudio de las sociales en la psicología desde una perspectiva sociogenética. Serie Cuadernos de Trabajo. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. 2000. Pág. 20

<sup>21</sup> Ídem. Pág. 21

<sup>22</sup> DE LA OSSA, Luis Fernando. Contextos socioculturales que inciden en el desarrollo de la infancia.

<sup>23</sup> BRUNER, Jerome., HASTE Helen. La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. España. Editorial Paidós. 1990.

<sup>24</sup> AGUIRRE, Eduardo., y DURAN, Ernesto. Socialización: Prácticas de crianza y cuidado de la salud. Colección CES. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. 2000. Pág. 19-27.

<sup>25</sup> SAVATER, Fernando. El valor de educar. Editorial Ariel. 1997. Pág. 25

<sup>26</sup> GARTON, Alison. Interacción Social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Editorial Paidós. 1994. Pág. 33

menos de modo primordial por el lenguaje. (...) El lenguaje vuelve social el mundo simbólico”<sup>22</sup>.

Pero el lenguaje aunque es el vehículo fundamental para acceder al mundo social, no es el único. dicen Bruner y hasta que “en el mundo social del niño se entremezclan el lenguaje, la interacción y la cognición”<sup>23</sup>. A través de la vida social, el niño adquiere un marco de referencia para interpretar las experiencias y aprender a negociar los significados de forma congruente con las demandas de la cultura. Por lo tanto, la elaboración del sentido es un proceso social; una actividad que siempre se da dentro de un contexto cultural e histórico.

Eduardo Aguirre y Ernesto Durán, destacan en el proceso de socialización cuatro aspectos fundamentales:

1. “La socialización es un proceso continuo; se da a lo largo de la vida y permite a los individuos desde la más temprana infancia hasta la vejez, adaptarse a nuevas circunstancias del entorno, de tal forma que logran en cada etapa de la vida una integración cabal al medio social.
2. La socialización es un proceso interactivo. La influencia entre el individuo y la sociedad se da de manera mutua. Los individuos no asumen pasivamente las exigencias sociales, sino que participan de manera activa en el proceso aportando efectivamente no solo a su propia socialización sino también a la reconstrucción del sistema social donde viven y actúan. Desde esta perspectiva se rescata en el individuo su capacidad para poner límites a las exigencias sociales, así como el potencial que tiene para buscar la satisfacción de demandas y expectativas personales, aceptando discriminadamente las condiciones de la sociedad de referencia. Bajo esta perspectiva el niño deja de verse como receptor pasivo y conforma una idea de las prácticas de socialización que se aleja de aquellas que colocaban el acento en la influencia determinante del medio sobre el sujeto.
3. La socialización es un proceso a través del cual se desarrolla la identidad personal y social del individuo; esta identidad le da a la persona un sello distintivo, constituye el registro de toda la experiencia a lo largo de su vida y se refleja en su personalidad y en las relaciones que establece con otras personas. La identidad no está dada desde el inicio de la vida de los sujetos sino que se produce, se construye en las múltiples interacciones. En la socialización la identidad se desarrolla mediante el moldeamiento de formas de acción que responden a las condiciones del medio social en que se encuentra inmerso el individuo.
4. En el proceso de socialización los individuos construyen una representación del mundo social. Esta construcción se da a partir de tres elementos: normas, valores y nociones. Las normas se expresan a través de reglas que constituyen un elemento esencial en la vida social, junto a las cuales el niño adquiere valores sociales y morales que le indican que

hay acciones que son socialmente apreciadas y otras que no. además de adquirir reglas y valores el niño empieza a teorizar sobre ellas, a intentar explicaciones, dando lugar a las nociones o conceptos más desarrollados a partir de enunciados sencillos”<sup>24</sup>.

Desde el momento mismo del nacimiento, el niño entra en un mundo rico en interpretaciones y significados dados por la cultura de la que ya empieza a hacer parte. Como lo plantea Savater Fernando, “el niño pasa por dos gestaciones: la primera en el útero materno según determinismos biológicos y la segunda en la matriz social en que se cría sometido a variadísimas determinaciones simbólicas, el lenguaje la primera de todas, y a usos rituales y técnicos propios de su cultura”<sup>25</sup>.

Se hace evidente, que desde la infancia temprana el bebé está dotado con habilidades para la comunicación interactiva. Sostiene Garton, que “las habilidades sociales tempranas incluyen la sincronía entre los movimientos del cuerpo y los patrones del habla adulta, la imitación de las expresiones faciales y la atención selectiva hacia aspectos del habla”<sup>26</sup>. Como diría Burner “hay una regulación infantil de las interacciones sociales”. Bruner también sostiene que el modo como “entramos en el lenguaje” descansa en una “disposición prelingüística para el significado” de naturaleza selectiva. Es decir, que habría cierto tipo de significados para los que el ser humano estaría innatamente orientado y sincronizado y que buscaría de un modo activo. Así, el niño estaría dotado con una predisposición a los significados culturalmente relevantes.

Del mismo modo, a través de los grupos de referencia más cercanos (familia y escuela), el niño se ve mezclado en un mundo de interacciones sociales, altamente normatizado o lleno de formalismos. Entra a participar de una serie de valores y normas morales, de formas de comportamiento socialmente aceptadas, de códigos, de ideologías de formas de ser y de hacer las cosas. Empieza a hacer parte de instituciones que le preceden. A este proceso de incorporación del individuo a la sociedad, que tiene su centro en la dinámica de las relaciones entre las personas y el orden social, se le denomina socialización. A través de él las personas asimilan la cultura, la interiorizan y participan de una identidad colectiva.

Savater, sostiene que en la familia se aprenden las cosas de modo bastante distinto a como luego tiene lugar el aprendizaje escolar. Por esto, el clima escolar está mediado por el efecto, apenas existen barreras distanciadoras entre los parientes que conviven juntos. La educación familiar tiene como trasfondo un elemento de coacción y funciona por la vía del ejemplo y no del discurso; por eso lo que se aprende en la familia tiene una fuerza persuasiva y se constituye en una marca importante en la vida.

Asimismo, la escuela se convierte en uno de los contextos más importantes para

la socialización infantil, allí el niño comienza a entrar en un contacto con el mundo de las instituciones, donde se ve involucrado en una serie de actividades previamente organizadas, como un manejo temporal y especial diferente al de su hogar, donde se asigna un lugar y un tiempo por cada cosa, se establecen rutinas, jerarquías, se definen roles, formas de relacionarse, etc; a través de estos elementos los niños van aprendiendo las reglas de juego necesarias para actuar en sociedad. Comprende que hay tiempos para comer, para divertirse, para estudiar, etc; y aunque estos aprendizajes se inician en el contexto familiar, en la escuela adquieren otra dimensión pues estas prácticas están altamente ritualizadas y definidas.

Por esto, el paso del entorno familiar al espacio escolar, representa para el niño la apertura de nuevos canales de interacción social que implican la asociación de nuevos contenidos, miradas y relaciones. En este escenario, el maestro, como lo sostiene Sánchez Yalile, “participa en la escuela siendo él el mismo portador de las mismas representaciones sociales acerca del niño, de la institución escolar, del conocimiento, de lo que es ser inteligente, de lo que es ser buen estudiante”

Igualmente, Báez y Jiménez, sostienen que “los centros educativos son lugares obligados para la inmensa mayoría de los niños en nuestra sociedad”.

Vásquez y Martínez, dicen que en una investigación adelantada sobre socialización en la escuela, identifican las relaciones de poder entre maestros y alumnos como interacciones verticales que se caracterizan por su estructura asimétrica en relación con el poder, en la que el maestro representa la institución, el conocimiento y posee la autoridad.

En este sentido, el rol socializador del maestro se va haciendo evidente. A la vez que imparte un conocimiento académico, enfatiza en ciertos valores que son importantes en el contexto e inhibe o estimula ciertos comportamientos o actitudes de sus alumnos.

Para iniciar el acercamiento a la manera como el niño construye el conocimiento social, se partirá del enfoque propuesto por Delval Juan, donde sostiene que durante el desarrollo, el niño va formando una representación de los distintos aspectos de la sociedad en la que vive y, aunque esa representación está socialmente determinada, no es el producto de la influencia de los adultos sino el resultado de una actividad constructiva a partir de elementos fragmentarios que recibe y selecciona, de tal manera que el niño realiza una tarea personal que no se parece en nada a una asimilación pasiva. A medida que el individuo se desarrolla va construyendo representaciones más precisas y adecuadas del entorno, tanto en sus aspectos físicos como sociales, lo que constituye un modelo del mundo en que vive.

La conducta social no puede entenderse sin estudiar el conocimiento social, y tratar de esclarecer como se origina. Así, la conducta social se opone a aquella que busca estudiar el aprendizaje social y que hace énfasis en que el individuo va aprendiendo las normas sociales por influjo de los adultos y en función de lo que estos le enseñan, y en ese proceso se atribuye un papel muy importante a la imitación, pero se descuida, en cambio, las condiciones del sujeto que imita, el papel del conocimiento en la conducta social y la labor constructiva del sujeto.

La construcción del conocimiento del mundo social no puede comprenderse considerando que el niño, desprovisto de realidad circundante y de escenarios de relación, funciona como un pequeño científico que de manera progresiva va clasificando, organizando y estructurando un saber sobre el medio, según sus capacidades, tal como lo planteó Piaget, si no a partir de entender que es sobre todo a través de la interacción con otros que los niños averiguan de que trata la cultura y cómo concibe el mundo. Los individuos humanos a diferencia de cualquier otra especie, somos propensos tanto a la enseñanza como al aprendizaje y estamos dotados de habilidades para el intercambio y la intersubjetividad, como capacidad innata para comprender otras mentes y negociar con ellas significados.

## **7. Conclusiones:**

Podría afirmarse que la relación entre la investigación y el espacio enriquecido de Socialización fue de carácter dialéctico por las siguientes razones:

Desde la perspectiva teórica, el espacio enriquecido proporcionó algunos textos desde los que se vio la pertinencia de algunas categorías utilizables en la investigación. A su vez, ésta jaló la búsqueda bibliográfica para la resolución de inquietudes presentadas en el campo empírico, estos hallazgos bibliográficos se insertaron al espacio enriquecido.

Desde la perspectiva metodológica, los hallazgos de carácter empírico obligaron al diseño y construcción de herramientas para recopilar, ordenar y analizar la información, estos instrumentos guías se utilizaron en algunas de las prácticas pedagógicas, tanto en los sitios donde se realizó la investigación como en otros. De esta forma se amplió la relación y aportes de la investigación, a otros espacios académicos.

La perspectiva desde donde se analizaron los diferentes registros y observaciones permitió hacer una mirada de los procesos de socialización e interacción desde el reconocimiento de la importancia de los contextos o los escenarios en los actores (adulto-niño/a o niño/a-niño/a) llevan a cabo actividades compartidas, construyen un significado y en esa medida negocian o compraten intencionalidades y metas.

Por tanto, el análisis hizo hincapié en las actuaciones de los/as niños/as según contextos institucionales, muchas veces evidenciando intencionalidades no coincidentes con las de las docentes (cuidadoras), habituaciones mecánicas producto de rígidas imposiciones o de desconocimiento de la capacidad infantil, humana para “estructurar” metas y armar caminos para alcanzarlas, obviamente mediante el andamiaje que favorece la interacción.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	EL JUEGO Y EL SISTEMA DE LOS SÍMBOLOS. ¿Generalidades o especificidad de dominio?
Autor	REYES NAVIA, Rosa Mercedes., LOZANO F., María Constanza, CASTAÑO RIOS, Patricia y PACHECO M., Mónica Alexandra.
Institución	Informe final de investigación. Universidad Pedagógica Nacional – Centro de Investigaciones CIUP
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 1.999.

### 2. Fuentes:

<p>BATTRO, A. El pensamiento de Jean Piaget. Buenos Aires, Editorial Emece. 1969.</p> <p>BODEN, M.A. Is Equilibration Important? A view from Artificial Intelligence British Journal of Psychology. 1982</p> <p>BRETHERTON, I. (Comp.) Symbolic Play, The Development of Social Understanding. Orlando, FLA, Academic Press. 1984.</p> <p>BRETHERTON I., Bates. Mc New S y otros. Comprehension and production of symbols in Infancy. Developmental Psychology. 1981.</p> <p>CALABRESE, O. El lenguaje del arte. Barcelona. Editorial Paidós. 1987.</p> <p>CASSIRER, E. Antropología Filosófica. México. Fondo de Cultura Económica. 1993.</p> <p>DELAU, M. Les Origines Sociales du Développement Mental. Paris Editeur Armand Colin. 1990.</p> <p>DE LOACHE, J. Rapid Change in the symbolic Functioning of Very Young Children. Science. Vol. 238. 1987</p> <p>FEIN, G.G. Pretend Play: An Integrative Review, Child Development. 1981</p> <p>FERREIRO, E., y GÓMEZ M. (Compiladoras) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Editorial Siglo XXI. 1982.</p>
--

FERREIRO, E, y TEBEROSKY A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Editorial Siglo XXI. 1979.

FISCHER, K.W. A Theory of cognitive development: The control and construction of hiererchies of Skill. Psychological Review. 1980.

FISCHER, K.W. y WATSON, M.W. Development of Social roles in Elcited and Spontaneous Behavior During the Preschool Years. Developmental Psychology, Vol. 16, No. 5. 1980.

### **3. Palabras Claves:**

Juego, sistema de símbolos, dominio, inteligencia, imitación, asimilación, acomodación.

### **4. Objetivos:**

No tiene objetivos

### **5. Metodología:**

Análisis explorativo, dice así el trabajo realizado: "el equipo orientado por las directrices del asesor para la parte estadística, hizo un sondeo inicial de las características de los niños de preescolar del Instituto Pedagógico Nacional en donde se pensó realizar las experiencias para los niños de 4 años. Esto condujo a la elaboración y aplicación de un cuestionario, que fue respondido por el 99% de las familias, permitió al asesor hacer una caracterización del tipo de población con la cual se realizaría el estudio. Tal caracterización, dio origen a los criterios con los cuales se podían garantizar la selección de una muestra homogénea. En orden de importancia estos fueron los establecidos y los que en todos los casos se aplicaron a la selección de la muestra.

1. Pertener a un estrato III dentro del marco socioeconómico
2. Ser una familia constituida por el padre y la madre
3. Una formación técnica o universitaria del padre y un bachillerato mínimo para la madre
4. Ingresos económicos de ambos padres no inferiores a \$500.000 pesos, ni superiores a \$1.500.000 pesos.

Se tenía previsto realizar el trabajo de campo en este centro y completar las otras dos franjas de edad (2 y 3 años) en otros colegios. Sin embargo se encontraron varias dificultades. En primer lugar, las características de éstos no eran homologables con las de los niños del IPN, y en segundo lugar la cantidad de

niños de dos años en las instituciones era muy reducida. Esto obligó a dirigir la búsqueda hacia un centro educativo que reuniera los tres grupos de edad.

Se inició la exploración y después de una intensa búsqueda se llegó al Complejo Residencial Compartir de Suba. En este se identificaron tres jardines infantiles en los cuales se realizó el mismo estudio que se había llevado a cabo en el IPN y se encontró que la población poseía las características que se habían determinado como necesarias para realizar las pruebas, con la ventaja adicional de que todas las edades estaban ahí reunidas. Este hecho exploratorio, llevó a tomar la decisión de realizar las pruebas en estos jardines y a descartar definitivamente la población del IPN”.

## **6. Resumen:**

Para efectos de esta investigación se realizó una revisión de lo que los autores, estudiosos del tema, siguiendo la línea Piagetiana, han planteado acerca del nacimiento y evolución de la Función Semiótica, para así luego pasar al punto esencial de interés, el juego, el cual se ha convertido en una ficha importante, del desarrollo cognoscitivo.

Esta función es de suma importancia ya que presenta una unidad sobresaliente; ya sea tratándose de las imitaciones diferidas, del juego simbólico, del dibujo, de las imágenes mentales o del lenguaje, y permite la evocación representativa de los objetos o de los acontecimientos que no son percibidos en la actualidad. Es una función que se encuentra en todos los niveles de la génesis intelectual, con un mecanismo y un contenido en cada período.

Piaget (1966) define la función semiótica como la capacidad que adquiere el niño para poder representar algo (un significado cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etc.) por medio de un significante diferenciado. Ese significante deberá servir solamente para esa representación (lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc.). Y se llamará evocación representativa (de un objeto o de un acontecimiento ausente) dándose su aparición al término del período sensoriomotor (uno y medio a dos años) con un conjunto de conductas que van surgiendo gradualmente. Como la definición lo plantea, esta función supone la construcción o el empleo de significantes diferenciados que pueden referirse a elementos ausentes en la actualidad y a los elementos que están presentes.

Guillaume parte de la imitación y de los muchos sentidos que se le pueden dar a esta palabra antes de entrar a hablar estrictamente de función semiótica o simbólica. Para él, el término imitación, estudiado en la primera infancia, se refiere únicamente a una actividad motriz. Parte de la imitación verdadera, con la cual probó que la imitación no es un instinto. La define como el conjunto de

conductas que imitan movimientos que carecen de significado concreto, lo que lo llevó a caracterizar las conductas humanas con base en la abstracción, siendo la imitación verdadera específicamente humana, en la medida en que necesita la posibilidad de abstracción.

Este autor plantea que es el movimiento de los objetos lo que atrae la atención del niño, el cual, ante un objeto móvil dibuja un movimiento. Esto será lo que él defina como imitaciones precoces o pseudoimitaciones, es decir, imitaciones de actitudes globales inconscientes, imitaciones del movimiento de un objeto. Cuando el niño siente interés por ese movimiento pero sin tener consciencia de estar haciendo algo que se parece a lo que ve.

Así, entre las imitaciones precoces y las verdaderas estarían las simbólicas como el resultado de una evolución apareciendo cuando el acto se ha liberado de la subordinación hacia el objeto y el niño actúa entonces sin un objeto. Este tipo de imitaciones consiste en imitar una acción de un repertorio para hacer como si nada más, lo cual da lugar a una desaparición del objeto.

Luego, al final del segundo y durante el tercer año aparecerán los gestos descriptivos de objetos, es decir, que el niño sugiere con un gesto un aspecto del objeto o del suceso que intenta significar. La imitación es definida entonces, como la reproducción específica de los movimientos de una persona, movimientos que deben también poder ejecutarse independientemente de toda acción real efectiva. Esta definición lleva al autor por los caminos del símbolo y de la abstracción.

Para Wallon lo que Piaget llama imitación, él la define como ecocinesis y que se iniciarán a partir de los nueve meses de edad. Estos actos no son realmente el principio de la imitación, en realidad lo que para Wallon va a convertirse en imitación toma en primer lugar una forma de resistencia al movimiento, una oposición al movimiento en eco. Del mismo modo, la imitación inicia siendo solo un acompañamiento postural global que se da en presencia de la acción de otro y que en ese momento fija al niño en una posición estática. A pesar de esto la percepción del desarrollo del acto del otro se mantiene hasta que la imitación cinética logra sobreponerse y así se supera esa primera forma de imitación postural. Esto estaría mostrando la constante en la obra de Wallon que se refiere al aspecto dialéctico del desarrollo del conocimiento, el cual se explica por la contradicción basada en que al momento de ejercerse la imitación postural, el fenómeno por imitar es cinético y la única imitación posible es primero estática, la tensión muscular. Esta será la imitación espontánea que se explica mediante lo que ha denominado la participación perceptivo postural del ser vivo frente al mundo externo”, es decir, la reducción de la motricidad a reacciones de postura.

Según lo anterior, es sólo a partir del movimiento en que la evolución alcanza la representación, cuando la imitación es “verdadera”, es decir, cuando se da la

repetición de un acto total en su sentido y en su forma. Esta repetición sólo interesará en la medida en que sea diferida, de lo contrario se tratará solo de una imitación que se limita a reproducir el sentido global del acto.

La diferencia importante, para Wallon, que existe con la imitación verdadera es que esta última se realiza independientemente de lo que se percibe y es susceptible de una imitación inmediata; de esta manera se convierte en una imitación por elección voluntaria y definida. Esta diferencia es esencial para Wallon pues demuestra que a partir de ese momento el acto tiene motivaciones que se dan, en el plano de la representación. De esta manera se vislumbra que la imitación surge de la evolución cognoscitiva al mismo tiempo que colabora con su evolución.

Con respecto a la representación, Wallon habla de un estadio proyectivo en el que el niño actúa para proyectar sus propias representaciones mentales al mundo exterior. En esa etapa el niño aún no es capaz de existir de manera autónoma, por lo tanto la proyección de sus representaciones mentales se hace necesaria como soporte gestual de la evocación. En ese momento lo que prevalece es la función motriz sobre la función simbólica naciente; de esta manera, el objeto no puede ser evocado fuera de la acción, siendo ésta la que le permite al niño existir. Pero esta acción es ya simbólica, por lo tanto es correcto decir que el gesto permite que la representación se elabore.

Wallon observó que la relación entre actividad gestual y representación puede extenderse en el tiempo, por lo tanto el estadio proyectivo se ubica de tal manera en el tiempo que más que determinar la aparición de la actividad simbólica, muestra el desarrollo de la actividad simbólica, muestra el desarrollo de la actividad gestual convertida en simbólica. Esto correspondería más bien a la etapa de los juegos simbólicos descritos por Piaget, que al nacimiento del "esquema simbólico" o de la imitación diferida.

En un principio se observa que el aspecto común que comparten la representación y la imitación es el desdoblamiento que efectúan de la realidad. Sin embargo son distintas entre sí; la imitación se desarrolla en el plano de lo motriz mientras que la representación se desarrolla en el plano de lo mental, es decir, en el plano del símbolo, de la imagen. Además pueden volverse antagónicas cuando se trata de acciones automatizadas pues la representación en ese momento puede ocasionar una perturbación del automatismo motriz, una falla en su desarrollo. No obstante la imitación puede no sólo terminar en la imagen, sino que puede también terminar en una acción que no sería más que la apariencia de una imitación, dado que el acto se realizaría de manera ficticia o con objetos ficticios, esto será el simulacro.

El simulacro que plantea este autor, presupone una representación, mientras que

la imitación conduce a ella.

Entonces Wallon define como imitación verdadera a la imitación rigurosa, pero a diferencia de Guillaume, es diferida aunque se ejerce también a partir de los actos de una persona respetando el sentido de la acción y su forma. Por otra parte quiso demostrar que existe un nivel de evolución específicamente humano, que consiste en la posibilidad de reconstruir el espacio en el plano de la representación, en el plano mental, y es efectivamente la imitación lo que permite esta reconstrucción. Aquí el simulacro juega un papel muy importante pues permite que el niño pase de la inteligencia de las situaciones a la inteligencia representativa, es decir, a la vida mental y, por lo tanto, a la abstracción.

Ahora se comenzará a analizar los planteamientos de Piaget al respecto del tema empezando por la adaptación en la inteligencia, donde se dice que la adaptación que se divide en dos funciones, la de asimilación y la de acomodación, que Piaget toma directamente de la biología y que constituyen un elemento esencial en la concepción del nacimiento del juego.

La inteligencia definida como caso particular de la adaptación tiene por función esencial estructurar el universo como el organismo estructura el medio ambiente inmediato. La asimilación se define, pues, como un mecanismo por medio del cual el sujeto incorpora de una manera inmaterial los datos de la experiencia a los esquemas y estructuras constituidos en un momento determinado del desarrollo. La acomodación representa el proceso inverso y es el mecanismo mediante el cual el sujeto ajusta tales esquemas y estructuras a los datos que la realidad le impone. Estas funciones son interdependientes y se ajustan mediante el mecanismo de equilibración.

Piaget estudia primero las diferentes formas que adopta la imitación inmediata y muestra que al final del período sensoriomotriz (a los 18 meses aproximadamente) aparece la imitación diferida, de la que se pasará a una nueva etapa caracterizada por la aparición del esquema simbólico o función semiótica. Piaget le da este nombre basándose en la lingüística, en donde la clase de la actividad semiótica engloba la de la actividad propiamente simbólica y ésta sólo utiliza aún símbolos que son significantes motivados, es decir, que poseen cierta semejanza con el significado, el signo ya no tendrá semejanza alguna con él y será totalmente arbitrario.

Es importante mencionar que una de las formas de actividad semiótica más estudiada ha sido el lenguaje pues ha sido posible ver su evolución en el crecimiento del niño. Para Piaget los gestos tienen significado para el niño y la significación dependerá de la asimilación que es la que da sentido a toda acción. De esta manera cuando un niño se esfuerza por imitar un simple movimiento, se está esforzando por reproducir “algo”, y ese algo tiene un significado propio.

Entonces a partir de este momento el juego se convierte en una prueba de los avances realizados en la actividad semiótica junto con el lenguaje, el cual va a mezclarse con los juegos simbólicos espontáneos del niño. Es de esta manera como se le abre paso a la juego simbólico. El autor anota que la génesis de la imitación permite comprender la utilización de imágenes en el pensamiento representativo, ya que la imagen es una interiorización de la imitación. De esta manera define la imitación como un acto por medio del cual se reproduce un modelo, acto que es motriz y que se va dificultando progresivamente de acuerdo con el desarrollo de las reacciones circulares; en este sentido la imitación precede entonces la imagen, y no ala inversa y son las observaciones detalladas que llevó a cabo siguiendo los diferentes estadios del desarrollo que nos lo muestran.

Para Piaget el juego es solidario con el desarrollo cognoscitivo ya que, es posible reconocer en cada una de sus etapas los progresos que son justamente los que caracterizan el desarrollo del conocimiento: después de los esbozos de evocación y sus apariciones desorganizadas y limitadas a una situación particular, se ve progresar la movilización de los esquemas por imágenes y su coordinación, en conjuntos cada vez más largos, hasta el momento en que aparecen una verdadera anticipación y una socialización del juego, que se presentan gracias a la posibilidad de descentramiento. De esta manera la explicación del juego será estructural en el sentido de que se explica por la estructura cognoscitiva particular de cada etapa del desarrollo. Aquí el aspecto asimilador será de suma importancia. Sin embargo habrá que tener en cuenta la diferencia que existe entre asimilación cognoscitiva y asimilación lúdica. La primera, se encarga de generar nuevos esquemas, de tal forma que se da una ampliación de la adaptación. La segunda, no está orientada hacia el conocimiento y por esa razón se convierte en una asimilación deformante, como la llama Piaget, para pasar a ser fuente de ficción, el niño puede tratar de imitar la realidad simplemente por juego, sin ninguna intención de buscar una adaptación.

## **7. Conclusiones:**

No tiene conclusiones.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	INTELIGENCIA Y APRENDIZAJE
Autor	ZAPATA CASTAÑEDA, Pedro Nel., y RENDÓN FERNÁNDEZ, Margarita R.
Institución	Informe final de investigación. Universidad Pedagógica Nacional – Centro de Investigaciones CIUP
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2000.

### 2. Fuentes:

<p>ATKINSON, R.C., y SHIFFRIN, R.M., The control of short term memory. Scientific American. 1971</p> <p>ALONSO, T.J. ¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la educación compensatoria. Madrid-. 1987</p> <p>ALVORD, R.W. Learning and transfer in a concept attainment task: A study of individual differences. Technical Report No. 4. Project of individual differences in a learning ability as a function of instructional variables. Stanford: School of education Stanford University. 1969</p> <p>AUSUBEL, D., NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México Editorial Trillas. 1983</p> <p>BERMÚDEZ, V.A. “Constructivismo y desarrollo cognitivo: aportes a la renovación curricular”. En: Revista Enfoques pedagógicos. Vol. 1 No. 2. abril 1993</p> <p>CACHINERO, A. “Entrenamiento de estrategias cognitivas en sujetos con retraso mental”. Revista Siglo Cero, 1989</p> <p>CAMPBELL, D y STANLEY, J. Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Amorrortu ediciones. 1978</p> <p>CARRETERO, M. Desarrollo intelectual durante la adolescencia: competencia, actuación y diferencias individuales. Infancia y aprendizaje, 1980</p> <p>CARMICHAEL, J.W. “Proyecto soar”. The American Biology Teacher. 1980.</p> <p>CASELLA-RIEDEL. Documentation Piracetam. Frankfurt Casella Riedel. 1976</p>
---

DIEZ LÓPEZ, E y ROMÁN PEREZ, M. "Entrenamiento cognitivo y mejora de la inteligencia". En: Revista de educación, Madrid, 1990.

DIEZ LÓPEZ, E y ROMÁN PEREZ, M. Mejora de la inteligencia. Aumento de C. I. por medio de un entrenamiento en razonamiento". Informes de psicología. Madrid. 1988

EHRENBERG, L.M. y SYDELLE, D. Basis thinking/learning strategies program: participant manual. Ohio, Institue for Curriculum and Instruction. 1980

FEUERSTEIN, R., RAND, Y. y HOFFMAN, M.D. "The dinamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device". Theory, instrumenst and techniques. Baltimore, Univ. Press. 1979

FIERRO, A. Desarrollo cognitivo intervención educativa en los deficientes mentales. En Revista de Educación. Madrid 1987

GAGNE, R. Contributions of learning to human development. Psychological Review. 1968.

### **3. Palabras Claves:**

Aprendizaje, inteligencia, entrenamiento cognitivo

### **4. Objetivos:**

#### **General:**

Caracterizar, a través de pruebas de lápiz y papel, el nivel de desarrollo cognitivo de un grupo de niños antes y después de aplicar diversas estrategias de entrenamiento cognitivo.

### **5. Metodología:**

Según la clasificación dada por Campbel y Stanley (1978), en esta investigación se emplea un diseño de tipo preexperimental, de un solo grupo con pretest y postest.

### **6. Resumen:**

Se comenzará por analizar las teorías asociacionistas en la cual la primera fue el conductismo, que es una teoría que explica el origen de una conducta, la cual se halla controlada por el ambiente a través de la asociación de un estímulo y una

respuesta. Inicialmente fue una teoría propuesta por Thordike, a partir de los trabajos realizados en el campo de la fisiología animal elaborados por Pavlov.

Thordike (1898) propuso tres leyes para explicar la asociación entre un estímulo (E) y una respuesta (R). La Ley del efecto, según la cual la asociación se ve reforzada por un acontecimiento satisfactorio o recompensa; la Ley del ejercicio, según la cual la intensidad de una conexión E-R puede incrementarse con el uso o lo que podría llamarse la frecuencia, y la Ley de disposición, según la cual un sujeto humano o animal debe estar motivado para formar una asociación o realizar un hábito previamente establecido.

Con base en sus trabajos con animales Pavlov (1927) propuso el aprendizaje por ensayo y error el cual se basa en el condicionamiento operante y consiste en la asociación de un estímulo condicionado, inicialmente neutro, con una respuesta condicionada, a través de la asociación del estímulo neutro con un estímulo incondicionado capaz de producir la misma respuesta.

A diferencia del conductismo clásico, el conductismo cognitivo propuesto por Tolman (1927) explica que la conducta se relaciona con metas y recompensas, es decir, tiene una dirección y un propósito. Rotter (1954) explica la incidencia de las expectativas elaboradas por el sujeto que aprende en la elaboración de las metas y recompensas, las cuales pueden ser internas o externas según dependan o no del sujeto.

Después se analizó las teorías del procesamiento de información, comenzando por Pozo (1989) donde menciona que asociacionismo es también el fundamento de las teorías del procesamiento de información, las cuales bajo la forma de un asociacionismo cognitivo reemplazan el concepto de estímulo por el de información y atribuyen al sujeto que aprende un papel más dinámico en el control de la información a través de procesos como el almacenamiento y la codificación en la memoria.

La teoría del procesamiento de información emplea la analogía entre la mente humana y el computador, según la cual, el hombre y la computadora son sistemas de propósitos generales, funcionalmente equivalentes, manipuladores de símbolos y utilizan la información del medio para reducir la incertidumbre. Adicionalmente, las computaciones llevadas a cabo por el hombre y la computadora se caracterizan por ser seriales, aditivas, discretas, independientes y están relacionadas por reglas de tipo sintáctico. Uno de los modelos más coherentes para representar el funcionamiento de la memoria fue propuesto por Atkinson y Shiffrin en 1971.

Prosiguen con el aprendizaje de conceptos, de igual forma, este aprendizaje también ha sido explicado desde modelos asociacionistas como los propuestos

Hull (1920) y Smoke (1933). Según estas teorías, los conceptos tienen atributos relevantes e irrelevantes y el sujeto que aprende debe determinar si un objeto o evento mostrado es característico del concepto mediante el refuerzo recibido por retroalimentación (diciéndole que la respuesta es correcta). Como consecuencia de estos reforzamientos, aumenta la fuerza de la respuesta ante los atributos característicos del concepto.

Ya vistas las diferentes teorías asociacionistas ahora analizan las del aprendizaje por reestructuración, donde se encuentra la teoría psicogenética de Jean Piaget, de un carácter fuertemente desarrollista, estructuralista, y si se quiere evolucionista, de la inteligencia humana que al parecer muy poco decía sobre el aprendizaje, pero que a la postre ha servido de base para muchos modelos pedagógicos entre ellos la pedagogía operatoria. De igual forma la teoría de Vigostky, que aunque inicialmente poco desarrollada, ha servido como fundamento para diversas propuestas y modelos curriculares y la teoría del aprendizaje significativo de conceptos propuesta por Ausubel que también en los últimos años, sobre todo en nuestro medio, ha tenido una enorme influencia como base psicológica de los modelos denominados constructivistas.

En términos generales, las teorías de la reestructuración se caracterizan por proponer la importancia de los aprendizajes previos en la construcción de nuevo conocimiento. De igual manera, estas teorías atribuyen al sujeto que aprende un papel más activo en dicho proceso y, por supuesto, tienen en cuenta las diferencias individuales debidas a la distinta influencia del medio en los sujetos.

Ahora, según la estructura de la inteligencia habría que señalar que a partir de los primeros estudios, algunos fisiológicos y otros psicológicos, sobre ciertos comportamientos considerados como inteligentes (habilidad verbal, numérica, memoria, razonamiento espacial, etc.) se propusieron distintos modelos para explicar, no sólo el funcionamiento sino también la estructura de la inteligencia. Así pues, Spearman (1927) demostró que casi todas las medidas de la inteligencia tienden a relacionarse entre sí, aunque aparentemente tengan poca semejanza. A este factor común Spearman lo denominó inteligencia general o factor "g" y entre si, los denominó inteligencia inteligencia "s". Thurstone (1938), consideró que la inteligencia abarca 7 habilidades mentales esenciales: comprensión, fluidez verbal, inteligencia numérica, visualización espacial, memoria, razonamiento y rapidez de percepción. En términos generales, todas las teorías son jerárquicas y factorialistas aunque difieren en el número de factores y su estructura y función por lo que muchos de estos modelos suponen la atribución de una función a la estructura propuesta.

En cuanto al funcionamiento de la inteligencia las aportaciones más recientes plantean la existencia de componentes cognitivos desde los cuales las operaciones más complejas son analizadas a partir de procesos más sencillos,

para buscar la naturaleza básica de las destrezas de procesamientos de información. Según Fierro (1987), algunos de estos procesos son la percepción y codificación de la información, construcción o síntesis, transformación, almacenamiento, recuperación, búsqueda, comparación y respuesta.

En cuanto a la medición de la inteligencia, Eysenck (1983) señala que ha sido el concepto de Coeficiente Intelectual CI el que se ha empleado con mayor frecuencia desde su formulación en 1906 por Alfred Binet. La escala que este autor elaboró es una escala de edades en la que se relaciona el rendimiento de una persona en una serie determinada de test con el promedio de edad en que estas pruebas son realizadas con éxito por niños de diferentes edades.

Con respecto al origen de la inteligencia las discusiones han girado en torno al papel de la herencia y el ambiente. A partir de los estudios realizados por Herman y Hogben se desarrollaron diversidad de estudios en los que se examinaron la influencia de los factores genéticos y ambientales en términos de lo que se ha denominado varianza fenotípica.

En síntesis lo que muestran estos resultados, a diferencia de la creencia común, es la influencia importante del factor genético en la inteligencia. En las instituciones estudiantiles la mayoría de los estudiantes han sido hermanos carnales, en los que se ha encontrado que la influencia de los factores genéticos y ambientales es aproximadamente la misma. No obstante, aunque la influencia del factor genético es notoria en cuanto se refiere al CI, no ocurre lo mismo en relación con los logros educativos.

Finalmente, en cuanto al desarrollo de la inteligencia, se analizará el modelo de Jean Piaget, con la teoría Psicogenética de Piaget.

Los trabajos de Piaget estuvieron enfocados hacia dos aspectos fundamentales. Por un lado los aspectos funcionales a partir de los cuales el conocimiento se entiende como la construcción de estructuras a través de mecanismos como la autorregulación y funciones como la asimilación, acomodación, toma de consciencia, abstracción y generalización y, por otro lado, los aspectos estructurales que dan cuenta de los sistemas de operaciones o etapas de equilibrio del desarrollo de la inteligencia descritas en términos de estadios.

Los estudios de Piaget muestran alguna correlación entre la aparición y duración de los estadios con la edad pero esto no significa que puedan darse algunas variaciones en función de diversos factores como la experiencia social y física. No obstante, según Piaget, la aceleración operatoria aunque sea posible, no significa que un sujeto pueda saltar de un estadio a otro. Diversos estudios con niños, incluso superdotados, muestran que aunque éstos son muy buenos en un área a veces presentan normalidad y retraso en otras áreas, lo que según Piaget no

caracteriza la construcción de una etapa de equilibrio o estadio. Es decir, por más intentos que se haga, por ejemplo, a través de la instrucción, para que los niños desarrollen las capacidades del pensamiento formal a una edad más temprana que la adolescencia de todas formas, la falta de maduración biológica, de experiencias y de conocimiento serán determinantes en la construcción de dichas capacidades y aunque se lograra, esto no significaría un salto en la construcción operatoria sino un adelanto en todas las etapas previas.

Según Piaget, existen cuatro factores importantes que inciden en el desarrollo de la inteligencia, cada uno de ellos necesario pero ninguno condición suficiente:

- a) La maduración biológica
- b) La experiencia adquirida
- c) La experiencia social
- d) La equilibración

Según Piaget, los únicos esquemas heredados a partir de los cuales se construye la inteligencia humana son la aprensión, la succión, la visión y el oído de los cuales los dos primeros aparecen inicialmente coordinados entre sí, aunque sin consciencia por parte del sujeto. Dichos esquemas paulatinamente, durante el estadio sensoriomotor se irán coordinando y permitirán a su vez la construcción de nociones importantes como la de objeto, espacio, tiempo y causalidad física, entre otras.

Ahora según Eysenck (1983) una de las primeras definiciones más elementales de la inteligencia consiste en señalar que ésta, es una capacidad para aprender, o la aptitud para adquirir aptitudes. Según este autor, esta formulación es demasiado general para ser de gran utilidad, porque muchas de las cosas que se aprenden tienen escaso contenido cognitivo y guardan poca relación con la inteligencia.

## **7. Conclusiones:**

Los estudiantes del grado transición y primero de primaria que están entre las edades de 5 a 7 años de edad muestran que el conductismo es una herramienta de aprendizaje esencial a la hora de tener que trabajar con números.

La teoría de Jean Piaget da un gran aporte desde la parte biológica al desarrollo de la persona humana, su inteligencia y diferentes etapas por las que atraviesa a nivel cognitivo.

A los estudiantes de los grados de transición y primero de básica primaria les gusta la parte experimental a la hora de aprender, por tanto cada uno de los autores dan un gran aporte desde sus teorías a ver el niño como persona única y necesitada de conocimiento.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	APROXIMACIÓN A LOS REFERENTES Y FORMAS DE PENSAMIENTO QUE LOS NIÑOS TIENEN ACERCA DE LO VIVO.
Autor	CAMARGO URIBE, Ángela., y CASTAÑO CUÉLLAR, Norma Constanza.
Institución	Informe final de investigación. Universidad Pedagógica Nacional – Centro de Investigaciones CIUP
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2000.

### 2. Fuentes:

ALZATE, G., y otros. Proyecto Atlántida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia. Fundación Fes – Colciencias: Tomo I. 1995.

BERGER, P., LUCKMANN, T. La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Ediciones Amorrortu. 1995

CAREY, S. Conceptual change in childhood. The MIT Press. Cambridge. 1985.

CASTAÑO, N.C., ARTETA DE MOLINA, J., REYES, L., y BONILLA, P. El sentido de la biología en la enseñanza de las ciencias naturales. 1 Congreso Internacional en Enseñanza de las Ciencias Naturales y Exactas. Panamá. 1994.

CASTAÑO, N.C. Los niños y su pensamiento acerca de lo vivo. Implicaciones para la enseñanza primaria. Un proyecto de práctica pedagógica. I Encuentro Nacional y II Distrital de Experiencias en Enseñanza de la Biología y de la Educación Ambiental. Bogotá. 1996.

FERREIRO, E. Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis. Buenos Aires. Aique. 1993.

FULLAT, O. Filosofía de la educación. Barcelona. Paideia. CEAC. 1992

GARCÍA MÁRQUEZ, G. La soledad de América Latina. Brindis por la poesía. Corporación Editorial Universitaria de Colombia. Cali 1983.

GIL – PEREZ, D. Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las ciencias. Enseñanza de las ciencias. Vol. 1 No. 1. 1983

MOCKUS, A. y otros. Las fronteras de la escuela. Bogotá. Sociedad Colombiana de Pedagogía. 1994.

PALAU. L.A. Figuras de la naturaleza y del discurso den la zoología colombiana de hace 130 años. En: Revista Universidad Nacional No. 37. Septiembre 1997

PIAGET. J. La representación del mundo en el niño. Madrid. Morata. 1993.

Richards D y Siegler, R. The effects of task requirements on children's life judgments. En: Child Development. No. 55. 1984

RODRIGO, M. J., RODRIGUEZ, A., y MARRERO, J. Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid. 1993.

SAVATER, Fernando. El contenido de la felicidad. Un alegato reflexivo contra supersticiones y resentimientos. El país. Madrid. 1994.

### **3. Palabras Claves:**

Pensamiento, lo vivo, biología, ciencias naturales, humano.

### **4. Objetivos:**

- Analizar acerca del concepto y pensamiento que tienen los niños respecto a lo vivo.

#### **Específicos:**

- Interpretar cuales son los referentes en los que se basan los niños para acerca de los vivo.
- Concretar acerca del rol del profesor en el proceso que viven los niños respecto a lo vivo.

### **5. Metodología:**

Se llevó a cabo una investigación de tipo etnográfico que buscada identificar, analizar e interpretar las nociones que los niños de 3 a 6 años tienen acerca de lo vivo.

### **6. Resumen:**

Esta investigación tiene su fundamento en intentos iniciales por responder que

piensan los niños acerca de lo vivo, de esta forma se empieza por un análisis teóricos acerca de la noción de lo vivo.

La diferencia entre objetos vivos y no vivos en las etapas iniciales de la vida resulta fundamental, no sólo para entender la biología sino también para plantearse preguntas filosóficas acerca de la vida misma y aún para el desempeño y conocimiento cotidianos en aspectos como el conocerse a uno mismo y hacer parte del entorno natural y social. Sin embargo, las investigaciones acerca de cómo se desarrolla el conocimiento de lo vivo han producido teorías apenas incipientes y en ocasiones contradictorias según Richards y Siegler, 1984.

Piaget (1993) encuentra que la noción de vida es familiar para los niños y que se elabora a lo largo de cuatro etapas casi paralelas a la noción de conciencia prestada a las cosas. Estas etapas son:

- 1) la vida asimilada a la actividad en general
- 2) la vida asimilada al movimiento
- 3) la vida asimilada la movimiento propio
- 4) la vida reservada a los animales y a las plantas

Este autor ve en este proceso la reafirmación de un desarrollo infantil que iría desde una indiferenciación entre el yo y el entorno hasta un reconocimiento de la existencia de las cosas por fuera de sí mismo. Plantea entonces que en las fases más tempranas no se diferencia la causalidad física de la intencionalidad psicológica.

Russell (1940, citado por Richards y Siegler en 1984), por ejemplo, reportó una experiencia en la que el 98% de los niños pudieron ser clasificados en los cuatro estadios enunciados, pero estuvo en desacuerdo con las edades asignadas a cada estadio de Piaget.

Laurendeau y Pinar (1962), por su parte, presentan datos esencialmente similares a los de Piaget, excepto que no encontraron evidencias para distinguir entre los estadios uno y dos. En otra investigación, Berzonsky (1973 – 1974) concluye que los niños de una misma edad utilizan criterios diferentes para atribuir vida a los objetos y que los niños de estilo cognitivo reflexivo tienen un pensamiento menos animista que los de etilo cognitivo impulsivo. Cabría plantear entonces la posibilidad de que existen diversos caminos en el desarrollo del pensamiento de los niños acerca de lo vivo.

Ahora según la teoría de los prototipos pretende acercarse a lo cognitivo desde lo que se denomina el realismo experiencial. Concibe, por ejemplo, que las estructuras conceptuales se construyen sobre la base de nuestras experiencias cotidianas. El primer plano lo ocupa entonces el carácter imaginativo del

pensamiento y se da preferencia a lo metafórico, a lo metonímico y a la “imaginería” mental, sobre la dimensión denotativa o lógica de los razonamientos.

El problema central de este enfoque semántico es la categorización, como operación mental esencial que involucra todas las actividades del pensamiento: percepción, actuación, comunicación comprensión, etc. (Kleiber. 1995). Como se puede deducir, esta perspectiva rompe con una concepción aristotélica de categorías lógicas, como condiciones necesarias y suficientes que originan reglas de clasificación, y enfocan su atención en la construcción de categorías o clases naturales que la experiencia organiza utilizando criterios tales como la funcionalidad, la familiaridad, etc.

Propuestas posteriores mantienen la idea de prototipo, pero no como entidad fundadora de una determinada clase natural sino como niveles de prototipicidad, lo cual admite que existan varios orígenes para una misma categoría y que el prototipo se considere más como una consecuencia y no como una causa de la existencia de una determinada clase natural.

Las versiones más actuales de la teoría de los prototipos incluyen la noción de “semejanza de familia”, original de Wittgenstein. “La idea de que los miembros de una categoría pueden estar ligados unos a otros sin que exista una propiedad objetiva común que defina la categoría” (Lakoff, citado en: Kleiber, G (1995). La semántica de los prototipos). Esta noción tiene la ventaja de que integra categorías que responden a condiciones necesarias y suficientes, donde todos los miembros de la categoría poseen los mismos rasgos, con categorías en las que sus miembros no tienen rasgos objetivos en común. En este sentido la “semejanza de familia” justifica los efectos prototipos que se consideran consecuencia de los modelos cognitivos idealizados, fundamento de las categorías. Así, los efectos prototípicos son elementos cuya pertinencia se ejerce en múltiples tareas cognitivas, principalmente lingüísticas.

Para el análisis de la categorización, la semántica de los prototipos propone establecer una jerarquía por niveles que giran alrededor del denominado nivel de base, como nivel privilegiado de conocimiento. Los niveles propuestos son:

- Nivel supraordinado (por ejemplo, animal)
- Nivel de base (por ejemplo, perro)
- Nivel subordinado (por ejemplo, pastor alemán).

En el nivel de base se alude por ejemplo, a categorías como árbol y pájaro. Rosch (1976, citado en: Kleiber, 1995) identificó, partiendo de experiencias psicológicas sistemáticas, cuatro propiedades donde los objetos básicos son las categorías más inclusivas. Estas propiedades son:

- Poseen un número significativo de atributos en común (los pájaros, tienen

alas, tienen plumas y tienen pico...).

- Actúan o se comportan de forma semejante (los pájaros vuelan, construyen nidos, ponen huevos...)
- Tienen formas similares (los pájaros son más altos que anchos, tienen pico piramidal...)
- Pueden ser identificados a partir de las formas comunes de los miembros de la clase.

Los niveles de base y subordinado se oponen al supraordinado en la medida en que los miembros de sus categorías son percibidos como poseedores de una gestalt (campo perceptual) semejante. Es decir, no hay una forma general para animal, pero sí la hay para perro y para pastor alemán.

## **7. Conclusiones:**

Se encontró en esta aproximación inicial, que el pensamiento de los niños alrededor de lo vivo se basa en tres referentes: animal, humano y planta y que estos referentes corresponden a tipos distintos de pensamiento. El reconocimiento de estos tres esquemas resulta fundamental para la construcción de un currículo centrado en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños.

- a) la noción de animal se construye como un prototipo desarrollado sobre categorías de base y subordinada. A diferencia de los resultados de investigaciones sobre clases naturales, aquí en la categoría subordinada no se nombran animales particulares, sino subcategorías abstractas y esto constituye un hallazgo importante para considerar aspectos relacionados con el aprendizaje.
- b) La noción planta se empieza a construir sobre relaciones que podríamos llamar ecológicas, puesto que empieza a relacionar las plantas con elementos del entorno que les son indispensables para vivir.
- c) La noción humano es estereotípica. Lo humano es para ellos afecto, ética y moral. Desde estos estereotipos podría ser posible contribuir desde la escuela a potenciar un desarrollo emocional y afectivo adecuados.

En este contexto resulta fundamental la acción del profesor y sería prudente reconceptualizarla de modo que se posibilite a los niños un espacio comunicativo donde se sientan valorados por lo que piensan, sienten y son.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR DE PREESCOLAR SOBRE LA PLANIFICACIÓN DENTRO DEL TRABAJO POR PROYECTOS: ESTUDIO DE CASO
Autor	PARDO NOVOA, Alberto, MARTIN, Consuelo, BARRAGAN, Disney.
Institución	Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional CIUP – Facultad de Educación. Programa de Preescolar.
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2003

### 2. Fuentes:

ANGUERA, M.T. Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas. Madrid. Cátedra. 1982.

ANGULO RASCO, J. F. Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa. En: MARTINEZ RODRIGUEZ, J. B. (Ed). Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Granada, Universidad de Granada.

ARGOS, J. El pensamiento del profesor de educación infantil: Estudio de casos sobre el conocimiento práctico de docentes en ejercicio. Tesis Doctoral. Oviedo, Universidad de Oviedo.

BECK, D y BLACK, K. "Redifining research relationships: two heads are better than one" En: The Alberta Journal of Educational Research, Vo. XXXVII, No. 2.

BENEDITO, V. "La investigación didáctica". En: Enciclopedia práctica de la pedagogía. Tomo I, Barcelona, Planeta.

BIDDLE, B. J. y ANDERSON, D. S. "Teoría métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En: WITTROCK, M.C. (Ed). La investigación sobre la enseñanza. Vol. 1. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona, Paidós. 1989.

BJERSTEDT, A. Critical Decisions on Video Tape: An Approach to the Exploration of Teachers Interaction Tendencies. En: Didakometry and Sociometry. No. 1. 1969.

BUCHMAN, M. y SCHMIDT, W. The school day and content commitments. Institute for Research of Teaching. Michigan State University. 1981.

CALDERHEAD, J. Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En: L. VILLAR ANGULO. Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Alcoy, España: Marfil.

CATANI, M. Algunas precisiones sobre el enfoque biográfico oral. En: Historia y fuente oral. No. 3. 1990.

CARR, W y KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona, Martínez Roca. 1988.

CARTER, K. y DOYLE, W. Teachers knowledge structures and comprehension processes. En: CALDERHEAD, J. (Ed). Exploring teachers tningking. Londres. Caseell Education. 1987

CLARK, C. M. Choice of a model for research on teacher thinking. En: Research Series. No. 20. Michigan State University, Institute for Research on Teaching. 1978.

CLARK, M. C. y PETERSON, P. Procesos de pensamiento de los docentes. En: WITTROCK, M. La investigación de la enseñanza III. Cap. 6. Barcelona. Paidos. 1990.

COLÁS BRAVO, M. P. Los métodos de enseñanza. Valencia. Promolibro. 1985.

COLÁS BRAVO, M. P. La metodología cualitativa. En: COLÁS BRAVO, M. P. y BUENDÍA EISMAN, L. Investigación Educativa. Sevilla. Alfar. 1992.

CONDEMARI y Otras. Modelos y proyectos. Santiago, Ministerio de Educación. 1991.

CONTRERAS, J. Enseñanza, currículo y profesorado. Madrid. Editorial Akal. 1990.

CONTRERAS, J. La investigación sobre la enseñanza. En: Enseñanza, currículo y profesorado. Cap. 5, Madrid. Editorial Akal. 1990.

CONTRERAS, J. ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor?. Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. En: Revista de Educación No. 277. Madrid. 1985.

### 3. Palabras Claves:

Pensamiento, planificación, proyectos, niño, maestro.

### 4. Objetivos:

#### **Objetivo General.**

Describir y analizar el pensamiento de las profesoras de preescolar en cuanto a la planificación y sus relaciones con las interacciones en el aula, en el trabajo por proyectos.

#### **Objetivos Específicos**

En el marco del trabajo por proyectos en el preescolar, esta investigación se propone:

- a. Establecer la manera como las maestras investigadas entienden, en la práctica, la planificación
- b. Identificar y describir las implicaciones y relaciones de los sentidos de la planificación con la puesta en práctica de la misma, durante el desarrollo del proyecto y la evaluación del mismo.
- c. Allegar elementos conceptuales y metodológicos con los cuales iniciar la elaboración de un planteamiento acerca del papel de la planificación en el trabajo por proyectos. Caracterizar las decisiones interactivas que se llevan a cabo en los proyectos
- d. Proyectar orientaciones, a la luz de esta investigación, tanto para el trabajo en el grado de transición como para los tres primeros grados de la básica”.

### 5. Metodología:

Un enfoque naturalista-cualitativo: la etnografía.

La opción metodológica de la investigación está orientada hacia un abordaje de tipo naturalista-cualitativo dado que desde allí se busca “...comprender la realidad subjetiva que subyace a las acciones de los miembros de la sociedad...” TORRES (1995). Desde esta óptica se pueden estudiar relaciones sociales, analizar prácticas culturales, indagar puntos diferentes de acuerdo a los distintos actores sociales que intervienen en un proceso de investigación y, además, abordar temáticas donde la dimensión subjetiva y simbólica son decisivas.

Este proyecto de investigación busca dar espacio o permitir que emerjan el pensamiento, las comprensiones que tienen las maestras sobre la planificación y

la puesta en práctica de la misma en el desarrollo y evaluación del trabajo por proyectos en la educación preescolar, además de las creencias que sustentan la implementación de esta forma de trabajo.

Se trata, ante todo, de buscar metodologías y enfoques abiertos, flexibles y dinámicos que permitan señalar las diferentes dimensiones del objeto de investigación dadas las perspectivas de quienes intervienen en él.

Ahora bien, desde este enfoque cualitativo, localizamos nuestra mirada más en el marco de la investigación etnográfica en educación, que tiene como objetivo general el señalado por GOETZ y LECOMPTE (1988 p. 41) “aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos”. Datos que intentan corresponder a los procesos educativos tal como ocurren en el escenario educativo, los cuales son examinados dentro del fenómeno en su totalidad.

## **6. Resumen:**

En esta investigación entran primero a analizar las primeras propuestas de vinculación de la escuela con la vida. A partir de ahí, plantean que la relación de la escuela con el medio, la enseñanza activa y la globalidad en los contenidos de enseñanza son premisas que se han planteado con gran insistencia en la historia de la educación infantil.

A finales del siglo XIX y comienzos del XX la extensión de la educación a todos los sectores sociales cuestionó los contenidos de enseñanza de la escuela: esta, además de poner en contacto a los estudiantes con los grandes modelos de la cultura universal, debería preparar al alumno para enfrentarse a la vida y a la sociedad.

De igual manera, el desarrollo de las teorías evolucionistas mostraron que los seres se construyen mediante adaptación al medio, es decir, adaptarse es actuar; por lo tanto, la acción del alumno formulada por Rousseau cobró vigencia.

Así mismo, la psicología, que va desde Herbart se había planteado como una de las disciplinas que fundamenta a la pedagogía, sufre grandes cambios: el niño deja de ser visto como un adulto en miniatura y la infancia comienza a ser mirada como una etapa de la vida con valor propio e incluso fundamental en la formación del adulto. El niño posee intereses y necesidades propias.

Las anteriores condiciones permiten el desarrollo del movimiento y se hacen propuestas para que en la escuela se estudie el mundo que circunda al niño. Algunos ejemplos de ellos se encuentran en pedagogos como Decroly, con los Centros de Interés; Dewey, con su trabajo sobre experiencia y educación.

Posteriormente, planteamientos similares fueron desarrollados y difundidos por Freinet.

Viendo lo anterior que propusieron esos pedagogos, muestra que aunque las propuestas de integración curricular no se generalizaron si continuaron desarrollándose, como se observa actualmente.

Después, entran a analizar el trabajo por proyectos en la educación infantil actual, donde plasman que en la década de los noventa, los ministerios de educación de varios países de América Latina, como México, Chile, Argentina y Colombia, elaboraron documentos para la educación infantil en los cuales se proponía el trabajo por proyectos como una de las principales formas de trabajo pedagógico en este nivel.

Por eso, empiezan a hacer análisis de las propuestas de trabajo por proyectos tomadas de los documentos oficiales de los países mencionados. Según los autores, eso les permitirá caracterizar la orientación que en la actualidad se le está dando a esta estrategia pedagógica en la educación infantil o preescolar, lo que les sirve de marco para el análisis del trabajo de las maestras que participaron en esa investigación.

Los documentos ministeriales publicados al iniciar la década de los noventa son:

**LOS PROYECTOS. Programa de educación preescolar. Secretaría de Educación Pública. México D.F. 1992.**

El proyecto, en el documento mexicano, “Es un método globalizador que consiste en llevar al niño de manera grupal a construir proyectos que le permitan planificar juegos y actividades, a desarrollar ideas, deseos y hacerlos realidad al ejecutarlas”.

El método de proyectos sustenta que los niños deben dar respuesta a una pregunta, solucionar los problemas que se les presentan (por ejemplo: ¿qué relatos y leyendas saben nuestros abuelos?). Esta propuesta didáctica, es una actividad que se desarrolla ante una situación problemática concreta, es un conjunto de actividades relacionadas entre sí, que sirven a una serie de propósitos educativos.

**METODOLOGÍA DE PROYECTOS. Mabel Condemarín, Viviana Galdames, Alejandra Medina, Ministerio de Educación. Santiago de Chile. 1991.**

El proyecto en el documento chileno es “Una estrategia de aprendizaje que permite alcanzar uno o varios objetivos, a través de la puesta en práctica de una serie de acciones, interacciones y recursos. El proyecto puede realizarse con el fin de enfrentar un desafío o de solucionar un problema, dentro de una situación

específica”.

“Los proyectos como estrategia pedagógica, constituyen situaciones funcionales de la vida real en la que los alumnos se enfrentan con la realidad del mundo externo a través de la acción. Estimulan aspectos cognitivos, motrices y ético afectivos, y facilitan procedimientos que permiten llevar a cabo un producto colectivo y explotarlo en todas sus potencialidades. El producto logrado a través del proyecto, constituye un testimonio de numerosos y diversos aprendizajes, que en última instancia dan sentido a las actividades escolares, dentro de un contexto no asignaturista sino global”.

**PLANIFICACIÓN POR PROYECTOS, EN LA INSTITUCIÓN. (INICIAL). Paloma Kipersain, Ley Federal de Educación, Ediciones Independencia, Buenos Aires, S.F.**

En el documento argentino, se dice que “Un proyecto (en este caso, de aula) es un emprendimiento colectivo, con fines precisos, que tiende a resolver una situación problemática, superar un estado de incertidumbre o alcanzar una meta deseada. En el proceso quedan involucrados diferentes tipos de contenido necesarios para dar respuesta a la situación de partida. Su puesta en marcha supone la previsión de un conjunto de acciones para el logro del fin propuesto. Todo proyecto requiere una planificación, entendida como un proceso que no termina en la formulación previa sino que implica un reajuste permanente a partir de las evaluaciones que se van realizando a lo largo del proceso”.

**PROYECTO PEDAGÓGICO. Propuesta piloto para el Grado 0, Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá.**

En el documento colombiano el proyecto es “Un proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos y habilidades que se va estructurando a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura de la cual el grupo y la maestra hacen parte. En esa búsqueda de soluciones el grupo de diferentes alternativas, y en el cual el niño participa activamente como ser cognoscente, sensible e imaginativo, a través de conocimientos y actividades funcionales, significativas y socializadoras”.

Ahora se analizará esas cuatro definiciones en donde se encuentran puntos comunes en donde se extracta:

El proyecto como vínculo entre la vida del niño y la escuela. El proyecto surge de situaciones de la vida real de la que los niños forman parte. La escuela toma estas situaciones y las convierte en proyectos. En este sentido el proyecto parte de los intereses de los niños, intereses que están inmersos en un contexto cultural y social al que la escuela se abre.

El proyecto como respuesta a problemas, preguntas e hipótesis. Este es uno de los elementos fundamentales en el proyecto, ya que hace referencia a la utilidad del conocimiento o de la actividad. La delimitación de una pregunta o problema permite confrontar el trabajo realizado con el proyectado.

Siguiendo con el análisis secuencial se prosigue con el niño en el trabajo por proyectos en donde plantean las siguientes categorías basadas en los documentos anteriores:

Se ve al niño inmerso en una cultura, en un medio. El documento argentino y el mexicano hacen especial énfasis en lo que el primero denomina cultura experiencial y el segundo, experiencias vitales, entendidas como las experiencias que ocurren en el contexto del grupo social y cultural en el que se desarrollan. Lo anterior con referencia a quien es el niño.

Ahora, cómo aprende el niño, en el documento colombiano hace explícita la concepción de cómo aprende el niño y afirman ubicarse en una perspectiva constructivistas, lo que si bien no explícito tan fuertemente en los otros si esta a la base. Así mismo, se trabaja sobre la idea de hacer significativo los aprendizajes del niño, para lo cual definen el concepto desde la perspectiva de Ausubel quien es citado en varios documentos. En este sentido el niño llega a la escuela con saberes y está en un momento de su desarrollo. El proyecto debe tener en cuenta esto para poder potenciar en el niño la construcción y la significatividad del conocimiento.

Dentro del papel del niño en el proyecto, se puede afirmar que todos los documentos plantean la participación y actividad del niño en todos los pasos del proyecto, desde la elección del tema hasta la evaluación del mismo, la conexión permanente del niño con el proyecto es una de las características comunes más importantes de esta estrategia pedagógica.

Luego siguen con el análisis de los documentos sobre el papel del maestro, empezando por el maestro como un observador de los niños, donde en los documentos colombiano y mexicano es explícito el papel del maestro como observador de los niños, y el supuesto es que de estas observaciones “libres” van surgiendo los temas de los proyectos. Aunque plantean que el tema tiene que interesarle también al maestro, se hace más énfasis en el tema como propuesta de los niños que del maestro.

En el documento chileno pero con más énfasis en el argentino, el papel de observador de la vida de los niños está incluso orientado al diagnóstico de la vida cultural de los niños, de la cual surgirán los temas del proyecto, relacionados con los objetivos del maestro. Ya en el desarrollo del proyecto, el maestro sigue

teniendo un papel de observador de los niños, el cual le permitirá orientar el proyecto.

Luego se analiza el maestro como orientador del aprendizaje, donde en todos los documentos es implícito el papel del maestro como orientador del aprendizaje. Sin embargo, el documento más explícito es el argentino, que realmente orienta al maestro para cumplir este papel a través de los mapas conceptuales, los cuales permiten que el maestro prevea y organice los aprendizajes conceptuales que el proyecto debe realizar, e incluso los que no alcanzan a ser trabajados en el proyecto. Lo anterior también es planteado, aunque no tan explícitamente en el documento mexicano y chileno.

Pero son los documentos mexicano y colombiano los más explícitos en plantear el papel del maestro como orientador del aprendizaje durante el desarrollo mismo del proyecto. Se plantea que al maestro le corresponde ir detectando y orientando problemas e inquietudes de los niños, e ir induciendo a la confrontación de las ideas de los niños y a la reflexión sobre lo que dicen o hacen.

Se prosigue con el maestro como orientador de las actividades en donde como complemento de lo anterior, en general el maestro prevé y orienta tanto las actividades de búsqueda de información en materiales bibliográficos o con “especialistas” de la comunidad, como la logística y los recursos que las mismas actividades impliquen, sin que con ello se suplante la actividad de los niños.

Dentro de los documentos se plantea la evaluación, de manera general, como un proceso constante a través de todo el proyecto, en el cual participan los niños; sin embargo, es al maestro al que le compete propiciarla.

En el documento colombiano y mexicano es explícito el papel del maestro como el que propicia el clima de libertad en el cual van a expresarse los intereses, las necesidades, las preguntas, las hipótesis, los descubrimientos, etc., de los niños. Este clima es algo implícito durante todo el proyecto y es el que permitirá mantener constantemente motivado al niño.

Después siguen con otro capítulo sobre el pensamiento del profesor en donde presentan los principales enfoques y modelos que han buscado explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, empiezan a analizar el enfoque presagio-producto.

Este enfoque se ubica en las primeras tendencias, en la investigación sobre la enseñanza que se extiende desde los años treinta hasta los sesenta. La premisa que sustenta dicha investigación es planteada por Shulman en 1981 cuando plantea que “los investigadores educativos suponían que combinaciones particulares de rasgos, aptitudes, características de la personalidad o actitudes del profesor definían su eficiencia”.

Según esta concepción , la personalidad del profesor descrita en forma de rasgos estables, se convertía en la variable mágica que aplicada a todo alumno, nivel o materia, daría los resultados esperados (Pérez Gómez, 1983).

El enfoque proceso-producto. Este enfoque es considerado como uno de los modelos que más ha dominado la investigación sobre la enseñanza, se ha desarrollado entre los años cuarenta a setenta, en este enfoque, según Pérez G. (1999), la vida de las aulas puede reducirse a las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del profesor cuando enseña y el rendimiento académico del alumno. En este sentido es una superación del paradigma anterior, en cuanto sustituye la variable presagio (personalidad del profesor) por la variable proceso (comportamiento del profesor).

Éste enfoque solo tiene justificación dentro de una teoría conductista y mecánica del aprendizaje, donde el alumno es un objeto pasivo de condicionamiento y no un activo procesador de información.

Además Martín (1983) denomina a estos modelos de investigación como “Enfoque reproductivo” porque se ha concebido al profesor como un receptor y transmisor de información y a los alumnos como receptores de conocimiento ya elaborado.

Los enfoque medicionales. Como respuesta a las limitaciones ya planteadas, fue surgiendo una serie de modelos que se interesaban por dar cuenta, no sólo de lo que ocurre en el aula, sino de las motivaciones y los porqués de ello.

Este enfoque ha generado dos grandes ámbitos de investigación, según se atiende a las mediaciones derivadas del profesor o de los alumnos, en este sentido se habla de paradigma mediacional centrado en el profesor y paradigma mediacional centrado en el alumno.

Según el paradigma centrado en el profesor, plantea Pérez Gómez y Benedito, supone una perspectiva situada en el ámbito de la enseñanza y no del aprendizaje.

De acuerdo con ello, el comportamiento observable deja de ser el foco de la mirada para pasar a ser los complejos procesos de pensamiento del maestro y lo que le motivan el centro de atención. (Argos 1997).

Según el paradigma mediacional centrado en el alumno, tomando como foco el aprendizaje. Los modelos que se generan desde esta perspectiva, se centran en los procesos de aprendizaje de los alumnos, en su actividad mental, y en sus estrategias de procesamiento de la información. Estos modelos están fuertemente

influenciados por los aportes que la psicología cognitiva realizó a los aprendizajes escolares, en el sentido de reconocer que aún en los aprendizajes más simples, el aprendizaje no es un proceso pasivo en el cual los estudiantes simplemente incorporan lo que se les ha enseñando. (Shulman, 1986).

De acuerdo con esto, la enseñanza ya no será la variable determinante en el rendimiento sino que esta incidirá sobre una variable mediadora: el pensamiento del alumno, que al incidir en el aprendizaje, también lo hará en la enseñanza.

El enfoque ecológico. Este enfoque representa una perspectiva de orientación social en el análisis de la enseñanza. Se desarrolló a partir de la segunda mitad de la década de los setenta y se caracteriza por entender la vida en el aula en términos de intercambios socioculturales, en este sentido, la investigación es vista desde enfoques cualitativos, etnográficos y situacionales.

El ecosistema del alumno, el aula, el profesor, la escuela y la comunidad, es el que sirve como unidad teórica ideal de indagación. No es el comportamiento ni el pensamiento del profesor o del alumno, como individuos. Los participantes están construyendo conjuntamente los significados en estas situaciones.

Pérez Gómez dice que este enfoque asume los principales supuestos del enfoque mediacional como son: la influencia recíproca en las relaciones de clase entre profesor y alumno, el énfasis en el individuo como procesador activo de información, la importancia de la creación o intercambio de significados que subyacen a los comportamientos.

Además, en el paradigma de investigación sobre el Pensamiento del profesor, la planificación de la enseñanza es uno de los tres grandes problemas investigados, pues se le considera como uno de los elementos más profesionales del maestro, por cuanto en él recontextualiza y hace propias las orientaciones oficiales o lo que encuentra en los libros de texto y toma, así sus propias decisiones.

El estudio a profundidad del pensamiento de los profesores de preescolar acerca del sentido que le dan a la planificación en el trabajo por proyectos, permite construir conocimiento en tono al pensamiento práctico de los maestros que trabajan con propuestas innovadoras, que en la actualidad son consideradas de gran importancia en la educación infantil.

## **7. Conclusiones:**

Las conclusiones que se presentan están organizadas de acuerdo a las grandes preguntas de la investigación: la planificación de los proyectos, las relaciones entre planificación y desarrollo y las relaciones entre creencias, biografía académica profesional y planificación y desarrollo del trabajo. Asimismo, las

conclusiones se presentan por cada una de las maestras con el fin de presentar la particularidad de cada caso.

En cuanto a la planificación del proyecto por parte de las maestras.

Maestra A.

Ante todo la maestra A es una maestra que se considera a sí misma innovadora, abierta a los cambios que se proponen. Esta imagen es la que le hace seguir el planteamiento de la E.P.C., presentado como una propuesta innovadora para el trabajo por proyectos por la misma Secretaría de Educación de Bogotá.

La E.P.C. como tal, tiene una propuesta explícita para la Planificación Inicial con unos elementos específicos que deben ser asumidos por los maestros. En ese sentido se considera, a la E.P.C. como una propuesta técnica para la innovación, en tanto es decidida por expertos y pretende ser llevada de una manera rigurosa a la práctica por los maestros (House 1981; Contreras, 1990; Feldman 1999). La propuesta de la E.P.C. que le llega a la maestra ha sufrido transformaciones con respecto a la original, ya que ha pasado de ser una propuesta para la enseñanza de los problemas o temas fundamentales de las disciplinas, ha ser una propuesta para enseñar todo.

Ahora bien, al pasarse ésta a la educación preescolar y tratar de ser presentada como una propuesta de mejoramiento de la que se conocía como “proyecto pedagógico”, el planteamiento sobre la enseñanza de las disciplinas se desdibuja y se pasa a una idea ambigua en la que los temas a enseñar parten de los intereses de los niños y del maestro. Con esto se cambia el foco de dónde salen los contenidos, pero no se cambian los requerimientos específicos de planeación que la propuesta tiene para enseñar las disciplinas.

La maestra al seguir los requerimientos de planeación de la propuesta, como ya se enunció hace adaptaciones, lo que se plantea como una planificación a mediano plazo (el tópico y sus elementos) es formulado por la maestras como una planificación a largo plazo o anual, pero conservando los componentes. Estas reinterpretaciones, que parecen estar dadas por la capacitación, si bien van evidenciando los ajustes a su vez van mostrando la intención de conservar al máximo las disposiciones técnicas de la propuesta.

Con esta planificación que la maestra realiza busca prioritariamente dos cosas por un lado, darle un horizonte a su trabajo, es decir, poder determinar de antemano los temas y las actividades que desarrollará con los niños en busca del logro de sus propios objetivos y por otro lado, tratar de seguir lo más fielmente posible los lineamientos para la planificación e la E.P.C., a través de que se encuentre en sus formulaciones una cercanía casi textual con las del documento

guía. Lo que reafirmaría en la maestra su auto – imagen de maestra innovadora.

Maestra B.

La maestra B también se considera una maestra innovadora, aunque el cambio en ella está supeditado a ver resultados. La maestra asume la propuesta “proyecto pedagógico” ofrecida por el ministerio porque pudo, con la intervención directa de una capacitadora, comprobar un trabajo diferente con los niños.

La propuesta de “proyecto pedagógico” del ministerio, es bastante confusa en cuanto a la planificación del proyecto, casi se puede decir, que el documento evita evidenciar ese paso. La idea es que la planificación del proyecto la realicen los niños y el papel de la maestra sea seguir los intereses de los niños y planificar día a día, para ir construyendo el proyecto sobre estos intereses.

Esta idea de no realizar planificaciones a largo ni mediano plazo, parece querer evitar que el maestro al hacerlas deje de lado los intereses e los niños. Sin embargo, es una idea bastante particular del documento colombiano si se tiene en cuenta que de los documentos sobre proyectos latinoamericanos, éste es el único que no plantea la planificación como uno de los pasos más importantes para el proyecto.

Asimismo, se cree que esta idea de no planificación desconoce los desarrollos que sobre esta ha producido la investigación del pensamiento del profesor que muestra la importancia de este elemento en la profesionalidad del docente. Desconocer este elemento y plantear desde una propuesta de innovación, la no planificación, genera a este modo de ver particular de esta investigación, varios problemas: o bien hace que él maestro crea que la innovación es contradictoria con la planeación y en este sentido evite la segunda, o que planifique pero tenga que negarlo para no dejar de verse como un maestro innovador, o que no vea que lo que el hace es planificar y pase ha realizarla inconscientemente.

Sin embargo, pese a los problemas presentados la propuesta de “proyecto pedagógico” se puede catalogar como una propuesta más cercana a una concepción más práctica de la pedagogía en la cual ésta es vista como un conjunto de principios abiertos a interpretar y acomodar, que a una concepción técnica. (Carr y Kemmis 1988; Contreras 1990; Feldman 1999)

En la investigación se observa que la maestra se distancia del planteamiento de planificación del documento del Ministerio, en la práctica ella realiza una planificación inicial del proyecto que le permite tener una idea general hacia donde conducirlo, a la vez que involucra a los niños con las preguntas sobre lo que quieren saber del tema del proyecto.

Con estas dos planeaciones ella iniciará el desarrollo del proyecto, sin embargo, estas planeaciones no son presentadas ni discutidas en conjunto, lo que hace que si bien exista unas temáticas generales y unas preguntas a ser tratadas, no exista una planificación explícita que muestre una articulación de los temas y una previsión de actividades.

En cuanto a la relación entre la planificación y el desarrollo del proyecto.  
Maestra A.

El desarrollo del proyecto se da en dos momentos: la iniciación y el desarrollo temático. En el primer momento ella intenta involucrar a los niños en la idea de que van hacer un proyecto, sin embargo, esto no se logra ya que la idea de viaje imaginario que trabajo no es clara para los niños. La iniciación del proyecto es un nuevo momento que no estaba previsto en la planificación y pero que a su vez requiere planificación para llevarse a cabo.

Ya en el desarrollo temático el proyecto se convierte en un tema sobre el cual se hacen diversidad de actividades, la mayoría de las cuales están dirigidas al desarrollo de las habilidades manuales. Y es que como no hay preguntas, ni hay participación de los niños que enriquezcan y potencien el tema, las actividades tienen un fin en si mismas.

En este sentido, lo que se formuló en la planeación que podía ir más allá de las actividades clásicas no se cumple, si bien la planificación ha ayudado a centrar unos temas, la manera de tratar los temas no se afecta. La maestra trata los temas con las actividades que siempre ha realizado. Durante el desarrollo del proyecto como ella bien lo ha dicho no se planifica. Con la planificación a largo plazo que se ha hecho, ha sido suficiente. Solo en algunos casos se prevén ciertos materiales.

Maestra B.

La maestra B antes de iniciar el proyecto ha previsto unos temas generales del mismo que precisará una vez se inicie el proyecto, junto con las preguntas de los niños. Sin embargo, el desarrollo temático del proyecto es algo que más bien se va dando, si bien la maestra piensa que le tema le permite prever actividades como la elaboración de objetos, lectura de libros, cuentos, la precisión de ellos se ira dando durante el desarrollo mismo del proyecto.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES SOBRE LOS TRABAJOS POR PROYECTOS EN EL GRADO DE TRANSICIÓN: ESTUDIO DE CASO.
Autor	FANDIÑO, C. Graciela., CASTRO R., Yolanda., PARDO N., Alberto., KOCH S. Johanne y ANGULO A. Monica.
Institución	Informe final de investigación. Universidad Pedagógica Nacional – Centro de Investigaciones CIUP. Facultad de Educación Programa de Preescolar.
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2001

### 2. Fuentes:

<p>ARBOLEDA, Rubén. La enseñanza integrada. Interconed. Bogotá. 1997.</p> <p>CLARK M. C. y PETERSON, P. Procesos de pensamiento de los docentes. En: CONDEMARÍN, Mabel, GALDAMES V., MEDINA, A. Metodología de proyectos. Ministerio de Educación. Santiago de Chile. 1991.</p> <p>DIEZ N. Carmen. La oreja verde de la escuela. Ediciones de la Torre. Madrid. 1995</p> <p>DIEZ N. Carmen. Proyectando otra escuela. Ediciones de la Torre. Madrid. 1996.</p> <p>FANDIÑO C. Graciela. El trabajo por proyectos. En: Ministerio de Educación Nacional. Las disciplinas y la formación integral. Serie publicaciones para maestros. Bogotá. 1998.</p> <p>GARCÍA, J.E., GARCÍA F. Aprender investigando. Diada. Sevilla. 1993.</p> <p>HERNÁNDEZ F. Y VENTURA M. la organización del currículo por proyectos de trabajo. Grao. Barcelona. 1996</p> <p>KIPERSAIN, Paloma. Planificación por proyectos en la institución. (INICIAL). Ley Federal de Educación. Ediciones Independencia. Buenos Aires. S.F. 1993.</p> <p>LATORRE A., RINCÓN D., AENAL J. Bases metodológicas de la investigación educativa. GR92. Barcelona. 1996.</p>
--

LOPEZ, Consuelo y otros. El grado cero en el Distrito Capital. Evaluación de impacto. Secretaría de Educación del Distrito Capital. Bogotá. 1987.

PEREZ, Angel y GIMENO, José. Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. En: Revista Infancia y Aprendizaje. No. 42. 1988.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Los proyectos. Programa de Educación preescolar. México. 1992.

STAKE, R.E. Investigación con estudio de casos. Morata. Madrid. 1988.

STARICO, Mabel. Los proyectos de aula. Magistero del Río de la Plata. Buenos Aires. 1996.

STENHOUSE L. La investigación como base de la enseñanza. Morata. Madrid. 1986.

TONUCCI, Francesco. Enseñar o Aprender? Laboratorio Educativo, Caracas. 1993.

TORRES, Alfonso. Enfoques cualitativos y participativos en la investigación social. Unisur. Bogotá. 1995.

### **3. Palabras Claves:**

Pensamiento, proyectos, trabajo en grupo, profesor, aprendizaje.

### **4. Objetivos:**

Se presentan solo Objetivos del Estudio, así:

Identificar las concepciones alrededor de la función de los proyectos dentro del currículo realizado por las maestras, así como las ventajas de esta estrategia de trabajo tanto para las maestras como para los niños.

Describir y analizar las características el procedimiento que utilizan en el trabajo por proyectos cuatro maestras de transición de las escuelas públicas del Distrito Capital

Comparar las concepciones de las maestras con el documento realizado por el Ministerio de Educación, en términos de las semejanzas y diferencias de las mismas y para resaltar las reelaboraciones que los maestros hacen a el mismo.

Analizar el componente de planificación, en el contexto de las primeras investigaciones sobre pensamiento, de los documentos sobre trabajo por proyectos y en las maestras del estudio.

Proyectar la continuidad del estudio con el fin de comprender las reelaboraciones que el maestro realiza.

## **5. Metodología:**

La opción metodológica de la investigación está orientada hacia un abordaje de tipo cualitativo dado que desde allí se busca "...comprender la realidad subjetiva que subyace a las acciones de los miembros de la sociedad..."<sup>27</sup>. Desde aquí, se puede estudiar relaciones sociales, analizar prácticas culturales, indagar puntos diferentes de acuerdo a los distintos actores sociales que intervienen en un proceso de investigación y, además, abordar temáticas donde la dimensión subjetiva y simbólica son decisivas.

Este proyecto de investigación, busca dar espacio a las concepciones comprensiones y representaciones que tiene las maestras sobre el trabajo por proyectos, además de los supuestos que manejan cada una de ellas y los aprendizajes que se generan a partir de la implementación de esta forma de trabajo.

Particularmente se ha asumido el estudio de caso como enfoque de investigación dentro de lo cualitativo porque:

Trabajar desde esta perspectiva nos permite desarrollar un saber sobre la particularidad individual y su complejidad, sobre la manera como esta particularidad permite hacer relaciones e interconexiones sobre estas experiencias.

## **6. Resumen:**

Analizando las características del trabajo por proyectos se tienen cuatro fases primordiales: La primera es el proyecto como respuesta a problemas, preguntas e hipótesis. Este es uno de los elementos fundamentales, ya que hace referencia al proyecto como una investigación en el aula. Desde ahí, se tendría que especificar que la profundidad con la que se aborde la pregunta o problema, tiene en cuenta el nivel de los niños. Asimismo, hace referencia a la utilidad del conocimiento o de la actividad.

---

<sup>27</sup> TORRES, Alfonso. Enfoques cualitativos y participativos en la investigación social. UNISUR. Bogotá. 1995.

En segundo lugar esta el proyecto como estrategia de globalización del aprendizaje. Relacionado con el aspecto anterior, estaría el hecho de que la respuesta a una pregunta o problema implica recurrir a diferentes informaciones o campos del conocimiento. Las preguntas deben ser tratadas desde diferentes perspectivas. El trabajo por proyectos es una propuesta de integración curricular.

Como tercero tenemos el proyecto como vínculo entre la vida del niño y la escuela. El proyecto surge de los intereses de los niños. Intereses que tienen que ver con su vida cotidiana en la que participan sus padres, familiares, etc., y que está inmersa en un contexto cultural y social al que la escuela se abre y posibilita la entrada de la vida del niño y del contexto a la escuela, así como la salida de la escuela hacia éste.

Y por último el proyecto como posibilitador del trabajo grupal o colectivo, ya que la solución e un problema o una pregunta se hace en forma grupal, en donde las interacciones entre los mismos niños, sus argumentaciones y contraargumentaciones posibilitan la construcción colectiva del proyecto, incluso con la participación diferencial de cada uno de ellos, en la medida de sus habilidades, intereses, conocimientos. Así mismo, permite la participación de los padres de familia y la comunidad en general.

En general, con base en los documentos, el proceso en el trabajo por proyectos se podrían sintetizar en estos cuatro grandes pasos: Surgimiento, elección y delimitación del proyecto. Muchas son las fuentes de donde se toman los temas que van a llevar a preguntas y problemas: en general se plantea que el maestro observa al niño en sus actividades, juegos, conversaciones, y de allí puede extraer el tema o pregunta. También pueden tomarse los temas que surgen ocasionalmente de las situaciones del país, de la ciudad, o de la misma escuela; las celebraciones, fiestas patrias o religiosas pueden convertirse en temas de proyectos.

En lo referente a los cuatro pasos nos podemos dar cuenta que se comienza desde una gran planeación, organización y poder estructuras el proyecto; teniendo en cuenta lo que los niños saben y poder partir desde sus propios conocimientos e inquietudes. De tal forma que se coloca en marcha y se pueden realizar diferentes salidas pedagógicas por fuera de la institución que puedan retroalimentar el tema del proyecto.

El trabajo por proyectos exige, entonces, el uso de la biblioteca como sala de recursos a la que el alumno acude cada vez que necesita buscar información en torno a un tema. De otra parte, la información no está solamente en los libros, hay temas en que un informante ayuda más.

Y por último se contempla además de la evaluación misma, el cierre de los

proyectos, sea éste un documento final o una presentación en público. Es el momento de plantear un índice final en donde se recapitula el trabajo realizado; a partir de éste índice se realiza una ordenación de las actividades que se han llevado a cabo.

Por lo anterior se puede rescatar que el trabajo por proyectos tienen unas ventajas pedagógicas, como los son: en el proceso cognitivo permite estimular el funcionamiento de la actividad mental favoreciendo la anticipación, en los procesos valóricos se desarrolla la responsabilidad, autonomía y autoconcepto positivo.

El trabajo por proyectos propicia interacciones entre los mismos niños, en donde se confrontan sus saberes, sus hipótesis, sus resultados. Igualmente, genera interacciones entre los niños y los adultos, sean estos padres o miembros de la comunidad expertos en los temas. De igual forma, posibilita relaciones dentro de la escuela con niños de diferentes niveles educativos.

Analizando como aprende el niño en el proyecto, se da desde una perspectiva constructivista, según la cual los niños van confrontando sus saberes e hipótesis con los demás y con las diferentes fuentes de información, en este sentido, los niños van ampliando sus estructuras cognoscitivas.

Viendo al niño dentro del contexto sociocultural, el niño desde que entra a la escuela, posee experiencias vitales entendidas como las experiencias que ocurren en el contexto del grupo social y cultural en el que se desarrollan, de donde van a partir sus intereses, preguntas o problemas.

Y dentro de su papel en el proyecto, se vislumbra que los niños participan en todos los pasos del proyecto, desde la elección del tema hasta la evaluación del mismo, siendo ésta una de las características más importantes del trabajo por proyectos.

En conclusión el trabajo por proyectos fuera de todas las ventajas anteriormente nombradas podemos darnos cuenta que integra al proceso educativo de manera creativa a todos los miembros que rodean al estudiante, como lo son los docentes, padres de familia y personas cercanas a su medio.

## **7. Conclusiones:**

El trabajo niega la hipótesis inicial de esta investigación según la cual las maestras se alejan de las orientaciones didácticas de esta estrategia. Como se muestra a lo largo del análisis las maestras tienen en cuenta, las orientaciones dadas por el MEN tanto en el documento como en las capacitaciones.

El desarrollo profesional transforma la dinámica de los proyectos en sí, ya que las maestras con experiencia relacionan la manera de hacer los proyectos con sus fortalezas desarrolladas tanto en la formación como en sus propias habilidades e intereses.

La estrategia de proyectos transforma la visión que tienen la maestra del niño, de sus potencialidades y sus capacidades; de las temáticas que se pueden abordar en este nivel, de su papel como poseedor del saber, y del trabajo conjunto maestro – niño – familia y contexto. Lo anterior hace que el niño se sienta motivado para asistir a la escuela y estudiar.

Los proyectos posibilitan el acercamiento con sentido del niño a la lectura y la escritura, a algunos elementos de la matemática, al conocimiento del mundo físico y social y al desarrollo psicomotor.

Las maestras perciben que el trabajo por proyectos les ha beneficiado en su manera de ver al niño, propiciando un ambiente en que el niño se exprese, lo cual de un lado le facilita y hace más agradable su trabajo; y de otro una mayor complejidad la mismo, en el sentido en que le impone nuevos retos: querer saber más, conocer a sus alumnos y ampliar su campo de acción a la familia y al contexto.

Las maestras, creen que siguiendo lo planteado por el MEN, no realizan una planificación previa del proyecto, lo cual trae consecuencias tanto en la previsión de estudio de determinados temas, como en la evaluación o monitoreo mismo del proyecto así como en su finalización.

Lo anterior lleva a la necesidad de realizar una observación de aula para profundizar en el papel de la maestra y del niño.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	LA INTERACCIÓN SOCIAL EN EL ESPACIO EDUCATIVO CON MENORES ENTRE TRES MESES Y TRES AÑOS. Un aporte a la consolidación del espacio enriquecido de socialización.
Autor	PÉREZ SALAZAR, Luz Magnolia, DELGADILLO CELY, Ingrid, y SANDOVAL GUZMÁN, Betty.
Institución	Informe final de investigación. Universidad Pedagógica Nacional – Centro de Investigaciones CIUP. Facultad de Educación. Departamento de Psicopedagogía.
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2003

### 2. Fuentes:

<p>ARIÉS PHILIPPE.:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Taurus. Barcelona. 1987.</li><li>- El niño y la calle de la ciudad a la anticiudad. En ensayos de la memoria. Norma. Bogotá. 1995</li><li>- La familia y la ciudad. En ensayos de la memoria. Norma. Bogotá. 1995.</li><li>- Las edades de la vida. En ensayos de lamemoria. Norma. Bogotá. 1995.</li></ul> <p>BRUNER, Jerome. La educación puerta de la cultura. Editorial Aprendizaje visor. 2000.</p> <p>CASAS FERRAN. Infancia: perspectivas psicosociales. Editorial Paidos. 1998.</p> <p>COLL, Salvador. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Editorial Paidos. 1996.</p> <p>FERNÁNDEZ, Ana María. La invención de la niña. Unicef. Argentina. 1994.</p> <p>FOUCALT, Michel:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Derecho de muerte y poder sobre la vida. En Historia de la Sexualidad. Vol. I. La Voluntad de saber. Siglo XXI.</li><li>- Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI. 1984.</li></ul> <p>FRABONI, Franco. La educación del niño de 0 a 6 años. Editorial Cincel. 1987.</p>
--

GARTON, Alison. Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Editorial Paidós. 1994.

GERGEN, Kenneth. Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Editorial Paidós. 1996.

ICBF. El desarrollo infantil una conceptualización desde el ICBF. 1990.

IBAÑEZ, Tomás. (Compilador). Psicología Social Construccionalista. Editorial Universidad de Guadalajara. 1994.

JODELET. Las representaciones sociales. En MOSCOVICI. Psicología Social. Tomo II. Editorial Paidós 1986.

LEÓN, Emma. Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana. Editorial Anthropos. 1999.

MATURANA, Humberto. El sentido de lo humano. Editorial Tercer Mundo. 1998.

MOLL, Luis. Vygotsky y la educación. Ed. Aique. 1993.

MUEL FANCINE. La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. En Espacios de poder. La Piqueta. Madrid. 1991.

MUÑOZ VILA, Cecilia. La niñez y los niños bogotanos a lo largo del siglo XX. Mimeo 2002.

MUÑOZ VILA, Cecilia, y PACHÓN, Ximena. La aventura infantil a mediados de siglo. Planeta. Bogotá. 1996.

### **3. Palabras Claves:**

Interacción social, espacio educativo, infancia.

### **4. Objetivos:**

Generar espacios de interlocución y confrontación entre las instituciones educativas, investigadores y estudiantes, con el propósito de enriquecer las experiencias pedagógicas que se adelantan con niños/as menores de tres años.

Reconocer y validar a través de la interlocución, las formas de interacción de los agentes cuidadores en el espacio educativo, como producto de un saber práctico, socialmente elaborado y compartido.

Diseñar una propuesta pedagógica contextualizada que aporte a las instituciones y a las estudiantes del Espacio enriquecido de socialización, elementos teóricos, metodológicos y prácticos sobre los procesos de interacción social, a partir de la revisión, decantación y retroalimentación del material recopilado en la primera fase de la investigación, con el propósito de contribuir a la comprensión de los procesos de socialización en la temprana infancia.

## **5. Metodología:**

Metodológicamente se buscó enriquecer la investigación con aportes de, y a las instituciones educativas, para lo cual se apuntó a metodologías de Investigación Participativa, enmarcadas en el paradigma de Investigación cualitativa, que posibilitaran la creación de relaciones dialógicas entre los sujetos inmersos en la investigación y el reconocimiento de sus saberes, pero que a su vez consideraran las posibilidades de transformación de las representaciones que poseen las personas para dar sentido y orientarse en la vida cotidiana.

## **6. Resumen:**

Se comienza por analizar las representaciones sociales, donde analizan el término representación social a pesar de tener su origen en la tradición sociológica según Durkeim fue usado fundamentalmente en el campo de los estudios antropológicos y lingüísticos para hacer una aproximación a los distintos sistemas culturales de las llamadas entonces “sociedades primitivas”. Este concepto, olvidado durante mucho tiempo, solo encontró tardíamente un lugar en el campo de la investigación en psicología social, a través de los estudios adelantados por Moscovici, quien trasladó a las sociedades modernas una noción que parecía reservada a las sociedades tradicionales, reconociendo en las representaciones sociales su carácter dinámico y generador, suprimiendo el carácter estático y preestablecido que tenía en la visión clásica y otorgándole al sujeto un papel activo y constructor de las dinámicas sociales.

Jodelet ubica las representaciones sociales en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. Designan una forma de conocimiento específico, el saber del sentido. Conciernen a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria.

Así pues, el carácter social de la representación está dado porque corresponde a los atributos esenciales de un grupo social que contribuyen a definirlo en su especificidad. Por otro lado, es uno de los instrumentos a través de los cuales el individuo o grupo aprehende su entorno en el marco de la comunicación. Constituye además, un sistema de interpretación que rige nuestras relaciones con el mundo y con los otros, orienta y organiza las conductas, facilita la difusión y asimilación de conocimientos, la definición de identidades sociales y personales y

las transformaciones sociales.

Ibañez hace una acotación muy interesante en relación con el tema al ubicar dos niveles de interpretación en torno a las representaciones sociales: son productos socioculturales lo que implica que son estructuras significantes preformadas a partir de las cuales se interpreta la realidad, pero, no son solo reflejo de la realidad, sino que intervienen en su elaboración, es decir, contribuyen en su configuración. Por lo tanto, no sólo inciden en la realidad social, sino que también inciden en su construcción efectiva.

Se construye sentido mediante el lenguaje y el modo narrativo parece ser el más ajustado para el mundo de la interacción social. Nos construimos en la interacción con los otros, a través del lenguaje y por esta misma vía, hacemos evidentes las representaciones del mundo en el que se vive. Desde la infancia se entra en contacto con los relatos a través de los cuentos y las historias familiares; los relatos nos siguen absorbiendo cuando se leen novelas, biografías e historias, cuando se está frente al televisor, y a la vez, se cuentan extensos relatos sobre la infancia de cada individuo.

Así, los relatos como las representaciones, mas que ser un reflejo de la realidad, contribuyen a crear y recrear el sentido. Siguiendo a Bruner “nuestra experiencia de los asuntos humanos viene a tomar la forma de las narraciones que usamos para contar cosas sobre ellos”.

Dentro de la investigación se prosigue con la noción de infancia lo que ha sido a través de la historia. Se realizó una revisión desde la perspectiva histórica de las prácticas y transformaciones que en torno a la noción de infancia, se constituyeron fundamentalmente en Europa; articulándolas a la lectura de fenómenos similares de nuestro contexto colombiano en concreto. La referencia a un contexto tan lejano obedece, retomando la argumentación de Ana María Fernández a dos razones principalmente: en primer lugar a evitar la escencialización de la misma infancia, en tanto los tratados de psicología establecen pautas generales y universales de desarrollo infantil, desde las cuales definen la normalidad, lo sano, lo enfermo, desconociendo particularidades y realidades distintas. Y en segundo lugar, según esta autora “es en Europa y posteriormente en Estados Unidos donde se producen los valores, creencias, actitudes y prácticas sociales con respecto a la familia, la sexualidad, la moral, la educación, que organizan verdaderos universos de significación; al instituirse como ideologías hegemónicas ejercen verdaderos patrones de ideal de vida y de normalidad aún para países o sectores sociales donde los niños no alcanzan los niveles elementales de alimentación”.

Desde lo planteado, se entiende que la noción de infancia tal como hoy se conoce es una construcción de tipo histórico y esta sujeta a transformaciones socio-

culturales de gran envergadura. Philippe Ariés, demostró a partir del análisis de pinturas y documentos del medioevo, como el concepto de infancia no estaba elaborado y los niños a muy temprana edad, seis y siete años, abandonaban sus hogares paternos para servir a otras familias o aprender de ellas los oficios de sus vidas.

En el contexto colombiano, distintas prácticas y nociones son comunes con el medio europeo: los niños casi hasta mediados de siglo XX, no eran considerados “importantes”, las nodrizas se encargaban de amamantar y cuidar a los más pequeños (en las clases sociales en la que esto era posible; sin embargo, no se daba mayor importancia a la leche y cuidado materno).

Según Muñoz, a principios del siglo XX en Colombia, los niños podían morir frecuentemente, sin que esto implicara un duelo afectivo o representara socialmente una pérdida; considerados como angelitos si fallecían eran enterrados en los solares de las casas, sin rituales religiosos, ni judiciales, y podían ser reemplazados por los que pudieran nacer posteriormente.

El niño era asumido o bien como un adulto pequeño en miniatura o como un niño misterio, en el sentido de que en él se encarnaba la esencia de la divinidad y esta no debía ser profanada. Según este último autor, esta relación con la infancia, implicaba su negación en tanto, la niñez estaba obligada a reproducir muy temprano los códigos y prácticas adultas, desconociéndose su universo propio.

Luego siguen con el análisis de las percepciones de las maestras sobre su quehacer y sobre sí mismas. Plantean que frente a las falencias y posibilidades de las docentes, un elemento a destacar, que sin duda, debe ser considerado en la perspectiva de diseñar una propuesta, o de definir unas líneas teóricas y metodológicas para apoyar su trabajo, es la percepción que sobre sí mismas y sobre su quehacer sostienen, en tanto, se liga con las expectativas que proyectan y que puede llegar a constituirse en potenciadora de su labor.

Entre otros planteamientos, las mismas docentes se asumen como: El maestro actor central del mundo escolar por eso mismo se debe estar preparando más. Ser un poco más tolerante, más comprensivo y uno deja que el niño explore, que el niño participe y nunca se hace sentir que lo que él hace está mal, sino que como que se motiva al niño para que él sea único, sea original, se exprese libremente.

Las nociones que las docentes manifiestan sobre la infancia, no están desligadas de sus propias vivencias, de los discursos hegemónicos que circulan y toman cuerpo en las narraciones de los individuos y por supuesto, de las particulares elaboraciones que se actualizan y confrontan a partir de la reflexión y la acción. En este sentido, la caracterización que las docentes hicieron sobre la infancia

hoy, están ancladas en sus particulares modos de vivir la niñez y en la confrontación entre estas y las novedades que actualmente presentan los niños, situados en mundos más complejos, más amplios en el sentido del acceso a la información y tal vez a los recursos; pero también en mundos más negadores, en tanto, asumidos como infancia institucionalizada y privatizada, apenas logran sentirse parte real de una sociedad que los recluye y los envuelve en una dinámica mercantil y de consumo.

En este sentido, las maestras presentan a los niños “de hoy” , desde dos ópticas, incluso contradictorias, de un lado, como carentes en términos imaginativos, de responsabilidad y de manejo de normas, pues lo asumen como inmersos en universos tecnificados que reducen la posibilidad de exploración y creación, cuestionando de paso, las condiciones de esta época, que privilegia el mercado y la propiedad.

De otro lado, presentan a la niñez como plena de potencialidades, cualidades, capacidades expresivas, cognitivas, afectivas, etc. Desde allí, redimensionan su papel como guías, orientadores, puentes entre lo que los niños están siendo y el mundo social al que deben enfrentarse.

## **7. Conclusiones:**

El saber cotidiano se va construyendo a través del enlace de nuestras propias experiencias con el testimonio ajeno, algo así como que en la base se encuentran tanto el conocer propio como el ajeno, los cuales suponen saberes previos que siempre remiten a otros conocimientos. Estos saberes previos, filtran, seleccionan, seleccionan y elaboran las informaciones recibidas a la vez que las completan, las limitan o las transforman, lo cual puede dar como resultado nuevas concepciones.

En este sentido, las representaciones que las docentes tienen sobre la infancia, como se ha venido evidenciando, inciden en el trabajo pedagógico que adelanta. De alguna manera, el tomar conciencia de éstas representaciones, ayuda a que las maestras no las conviertan en saberes paralelos sino en motores del proceso de aprendizaje y en medio para conocer y franquear obstáculos en el proceso de construcción del conocimiento.

En el proceso adelantado con las docentes, el relato, como herramienta central para poner en evidencia el saber cotidiano, nos permitió acercarnos a la mirada que ellas han construido sobre la niñez, desde sus experiencias de socialización y desde su quehacer cotidiano como maestra. En ese tránsito de la memoria, entre el ayer y el hoy, sobre el cual se van tejiendo las historias de vida, emergió una idea de niño, de maestro, de educación, de escuela, transformada y recreada a través de sus propias historias.

El valor pedagógico del relato reside en la posibilidad que abre para resignificar las experiencias del pasado, en aras de afectar las prácticas en el presente. Recordar es re-crear, es pasar de nuevo por la memoria. En el ejercicio de relatar, que hicieron las docentes, se abrió el espacio para poner en evidencia lo que son, lo que creen, lo que quisieran ser, lo que quieren mostrar. Allí se explicitó la ambivalencia entre el ser y el deber ser que a nivel educativo se refleja en la desconexión entre los discursos transformadores de la pedagogía y las prácticas cotidianas que se reproducen desde la lógica del sentido común, para la atención de niños menores de tres años.

Son precisamente esos discursos que circulan en torno a cada una de las categorías antes descritas (niño, escuela, maestro, padres), los que determinan formas particulares de relación y de acción. Es por tanto, desde allí justamente desde donde el ejercicio autocrítico y reconstructivo, sobre lo que decimos y hacemos cotidianamente cobra valor al abrir el espacio para poner en evidencia lo implícito en las prácticas y hacerlo objeto de reflexión y transformación.

A lo largo del trabajo investigativo de dos años hemos podido evidenciar algunos de los presupuestos alrededor de los cuales las maestras estructuran su accionar pedagógico con niños menores de tres años. Presupuestos que giran alrededor de concebirse como las “segundas madres” de los niños, de suponer que para los menores el énfasis debe estar puesto en relaciones afectivas y lúdicas, así como de contar sólo con condiciones de sanidad y nutrición, desconociendo la necesidad de consolidar un modelo pedagógico congruente con la complejidad del niño y sus posibilidades de desarrollo. Aunque tales presupuestos han sido cuestionados, durante el proceso, y se ha generado un espacio de reflexión en torno a ellos, esto no significa que las docentes hayan logrado apropiarse de todas las nuevas miradas al respecto.

De igual manera, en el proceso adelantado, se ha hecho evidente, que las maestras, requieren formación y acompañamiento para poner en acción la propuesta aquí presentada. Del mismo modo, se requiere adelantar dinámicas de observación, análisis, confrontación, no sólo en torno al ejercicio docente sino alrededor de la propuesta misma, en aras de mejorarla y probar su calidad.

De otra parte, la propuesta pedagógica aquí presentada, aporta insumos teóricos y herramientas para que tanto las docentes como las estudiantes cualifiquen su hacer y su mirada sobre este rango de edad poco reconocido, pero es sólo un diseño y no se constituirá en propuesta alternativa a prácticas que reducen la expresión y vivencia del niño a lo afectivo, en tanto, no se ponga en marcha se pruebe su validez y pertinencia y se le realicen los ajustes necesarios.

El proceso de investigación y el diseño de la propuesta han comprometido a las instituciones participantes y a las estudiantes del espacio enriquecido de socialización con la tarea de cualificar las experiencias educativas y con la reflexión continua sobre su quehacer cotidiano.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	VALIDACIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO SOCIAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE TRES AÑOS.
Autor	SANDOVAL GUZMÁN, Betty., DELGADILLO CELY, Ingrid, y BONILLA PARDO, Esperanza.
Institución	Informe final de investigación. Universidad Pedagógica Nacional – Centro de Investigaciones CIUP. Facultad de Educación. Departamento de Psicopedagogía. Proyecto curricular Licenciatura en Educación Infantil.
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2003.

### 2. Fuentes:

ARIÉS PHILIPPE.:

- El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Taurus. Barcelona. 1987.
- El niño y la calle de la ciudad a la anticiudad. En ensayos de la memoria. Norma. Bogotá. 1995
- La familia y la ciudad. En ensayos de la memoria. Norma. Bogotá. 1995.
- Las edades de la vida. En ensayos de lamemoria. Norma. Bogotá. 1995.

BRUNER, Jerome. La educación puerta de la cultura. Editorial Aprendizaje visor. 2000.

CASAS FERRAN. Infancia: perspectivas psicosociales. Editorial Paidos. 1998.

COLL, Salvador. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Editorial Paidos. 1996.

FRABONI, Franco. La educación del niño de 0 a 6 años. Editorial Cincel. 1987.

GARTON, Alison. Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Editorial Paidos. 1994.

GERGEN, Kenneth. Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Editorial Paidos. 1996.

ICBF. El desarrollo infantil una conceptualización desde el ICBF. 1990.

IBAÑEZ, Tomás. (Compilador). Psicología Social Construccionalista. Editorial Universidad de Guadalajara. 1994.

JODELET. Las representaciones sociales. En MOSCOVICI. Psicología Social. Tomo II. Editorial Paidós 1986.

LEÓN, Emma. Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana. Editorial Anthropos. 1999.

MUÑOZ VILA, Cecilia. La niñez y los niños bogotanos a lo largo del siglo XX. Mimeo 2002.

MUÑOZ VILA, Cecilia, y PACHÓN, Ximena. La aventura infantil a mediados de siglo. Planeta. Bogotá. 1996.

PUYANA, Yolanda, y ORDUZ, Cristina. "Que mis hijas no sufran lo que yo sufrí". Dinámica de socialización de un grupo de mujeres de sectores populares. Estudio de caso sobre la región cundiboyacense. En Mujeres, mujeres y hombres. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional, Colección CES. 1998.

ROGOFF, Bárbara. Aprendizajes del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Ed. Paidós. 1993.

SANCHEZ, Yalile. Vygotsky Hoy. El estudio de las sociales en la psicología desde una perspectiva sociogenética. Universidad Nacional de Colombia. Interacciones Serie Cuadernos de Trabajo. No. 21. 2000.

SAVATER, Fernando. El valor de educar. Editorial Ariel. 1997.

TURIEL, Elliot, ENESCO Ileana. LINAZA, Josetxu. (Compiladores) el mundo social en la mente infantil. Ed. Alianza. 1989

VAZQUEZ, Felix. La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario. Ed. Paidós. 2001.

VILLASANTE R, Tomás. De los Movimientos Sociales a las Metodologías Participativas. En "Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en ciencias sociales". Barcelona. Editorial Síntesis. 1999.

VIVEROS, Mara. La noción de representación social y su utilización en los estudios sobre salud y enfermedad. En Revista Colombiana de Antropología. Vol. XXX. 1993.

### **3. Palabras Claves:**

Representaciones sociales, socialización.

#### **4. Objetivos:**

Existen solo objetivos específicos:

Diseñar, elaborar y validar material de apoyo (video e impreso), para la fase de implementación, a partir de la propuesta pedagógica desarrollada y del material recopilado en las fases uno y dos del proyecto.

Implementar la propuesta pedagógica en tres jardines infantiles, con la participación conjunta de estudiantes, docentes e investigadores (prueba piloto).

Evaluar y ajustar la propuesta pedagógica de acuerdo con los resultados de la implementación piloto.

#### **5. Metodología:**

Metodológicamente se buscó enriquecer el proceso investigativo con aportes de, y a las instituciones educativas, por esto se utilizó la metodología de Investigación Participativa, enmarcadas en el paradigma de Investigación Cualitativa. Se consideró que la metodología debería adaptarse a las condiciones de las instituciones reales, a las condiciones de los sujetos y a sus situaciones. Por esto, la metodología adoptada permitió crear relaciones dialógicas entre los sujetos inmersos en la investigación y el reconocimiento de sus saberes, pero que a su vez consideraran las posibilidades de transformación de las prácticas, desde un ejercicio docente más consciente.

#### **6. Resumen:**

Para acercarse a la comprensión de los procesos de socialización en la infancia, se realizó, durante tres años, una aproximación a la temática, desde diferentes campos del saber, que nos ha devuelto la idea de una niñez inscrita en contextos socioculturales particulares y cambiantes, que han determinado, en distintas épocas, miradas específicas en torno a ella. Pero además, nos ha permitido mirar a los agentes educativos en esta misma dinámica, entendiendo que sus maneras de ser y de hacer en torno a la infancia, tienen mucho que ver con los contextos culturales, sociales e históricos en los que se desarrolla su quehacer pedagógico y con las representaciones sociales que circulan en torno a la niñez.

Por esta razón, se considera pertinente abordar esta indagación teórica partiendo de una aproximación a la concepción de Representaciones Sociales, desde cuyo marco pueda ser planteado el quehacer educativo y los procesos de

socialización.

El término representación social a pesar de tener su origen en la tradición sociológica (Durkeim), fue usado fundamentalmente en el campo de los estudios antropológicos y lingüísticos para hacer una aproximación a los distintos sistemas culturales de las llamadas entonces “sociedades primitivas” (Viveros 1993). Este concepto, olvidado durante mucho tiempo, solo encontró tardíamente un lugar en el campo de la investigación en psicología social, a través de los estudios adelantados por Moscovici (1961), quien trasladó a las sociedades modernas una noción que parecía reservada a las sociedades tradicionales, reconociendo en las representaciones sociales su carácter dinámico y generador, suprimiendo el carácter estático y preestablecido que tenía en la visión clásica y otorgándole al sujeto un papel activo y constructor de las dinámicas sociales.

El carácter social de la representación está dado porque corresponde a los atributos esenciales de un grupo social que contribuyen a definirlo en su especificidad. Por otro lado, es uno de los instrumentos a través de los cuales el individuo o grupo aprehende su entorno en el marco de la comunicación. Constituye además un sistema de interpretación que rige nuestras relaciones con el mundo y con los otros, orienta y organiza las conductas, facilita la difusión y asimilación de conocimientos, la definición de identidades sociales y personales y las transformaciones sociales.

Esa posibilidad de explorar en torno a las representaciones sociales pone de manifiesto los razonamientos que hacen las personas en su vida cotidiana, las categorías que utilizan para dar cuenta de la realidad y por tanto, permiten dilucidar la lógica del pensamiento social y de la cultura y de hecho también, la existencia de diferentes realidades subjetivas.

Las representaciones sociales se configuran o construyen especialmente en los procesos de comunicación. Estos procesos tienen vital interés en lo interpersonal de la vida cotidiana. Por lo tanto, acceder a las representaciones sociales, implica necesariamente pasar por el lenguaje como generador y creador de realidad.

Dentro de las representaciones sociales de infancia se plantea la noción de infancia que persevera es la que la gente ha construido o aprendido a partir de acciones o asociaciones, es decir, la que constituye las representaciones sociales tienen cuerpo de realidad ya que no sólo están en la mente sino que generan acciones, intenciones e interinfluencias... así mismo, afectan las definiciones de infancia no sólo en lo material sino también en el conjunto de elementos psicosociales (actitudes, representaciones, atribuciones, categorizaciones, percepciones sociales, valores, etc.) que se mantienen hacia la población infantil.

## 7. Conclusiones:

Se logró el objetivo final planteado para las diferentes fases de la Investigación, como fue consolidar una propuesta pedagógica para el espacio de socialización, de la Licenciatura en Educación infantil, aportando elementos teóricos, pedagógicos, metodológicos, e investigativo para su puesta en marcha.

La elaboración de materiales pedagógicos, favoreció el acercamiento tanto de los y las estudiantes, como de las docentes de las instituciones en las que se desarrollan las prácticas, a los avances conceptuales que en los grupos de investigación de la Universidad se vienen consolidando.

El diseño de los fascículos permitió que la reflexión teórica que hasta la vigencia del 2002 veníamos adelantando, fuera aprovechada en función de la estructuración de una propuesta pedagógica que posibilitará a su vez, la promoción de procesos reflexivos en los escenarios educativos.

El desarrollo de las tres fases de la investigación aportó elementos de análisis teóricos y pedagógicos para que tanto las docentes como las estudiantes cualifiquen su práctica educativa y su mirada sobre la infancia menor de tres años. La validación evaluación realizada a la propuesta pedagógica permite que ésta se constituya como una alternativa a las prácticas que tradicionalmente se han venido desarrollando desde un saber común, con enfoque marcado por lo asistencial.

La validación de los módulos con las estudiantes, les permitió comprometerse y encontrar el gusto en su rol docente para trabajar con la infancia menor de tres años; de igual manera comprender que en el desarrollo infantil, el proceso de socialización es un aspecto clave y que en éste interviene las representaciones de infancia, las pautas e crianza, las interacciones con adultos y con iguales, la construcción de normas, el aprendizaje del lenguaje, el desarrollo, la expresión corporal.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	CARACTERIZACIÓN DEL ESQUEMA CORPORAL DE NIÑOS Y NIÑAS EN EL CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA.
Autor	OCHOA PELÁEZ, Esperanza, GARZÓN, Martha C., y ALFONSO, Olga I.
Institución	Informe final de investigación. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de educación primaria.
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2001

### 2. Fuentes:

<p>ACUÑA, A. Fundamentos Socioculturales de la motricidad humana y el deporte. Granada: Univ. De Granada. 1993</p> <p>ARNAUD, P y BROYER, G. La psychopedagogie des activites physiques et sportives, Toulouse: Privat. 1985</p> <p>BOULCH, J. la educación por el movimiento. Buenos Aires. Ed. Paidos. 1969</p> <p>CAGIGAL, J.M. El deporte en la sociedad actual. Madrid. Ed. Magisterio Español. 1975</p> <p>FENANDEZ, G. y NAVARRO V. Estructuras curriculares y Educación Física. En: Revista Minitramp. No. 3. 1992</p> <p>FRANKENA, William. Tres filosofías de la educación en la Historia. México. Hispanoamérica, 1968.</p> <p>GIMENO ACRISTÁN y PEREZ GOMEZ, A. La investigación didáctica: Modelos y perspectiva. Cuadernos de educación. Editorial Laboratorio Educativo. 1985.</p> <p>LAGARDERA OTERO, F. Educación Física sistémica: Hacia una enseñanza contextualizada. En: Revista Apuntes No. 16-17. 1989.</p> <p>LAGARDERA OTERO, F. La Educación Física en el ciclo superior de E. G. B., Barcelona. Editorial Paidotribo. 1987</p> <p>LAGARDERA OTERO, F. Bases epistemológicas de la Educación Física Escolar.</p>
--

En: Actas de I Simposio Internacional Sobre Educación Física Escolar y Deporte de Alto Rendimiento. Universidad de las Palmas. De G.C. 1993.

LAIN ENTRALGO, P. El cuerpo humano. Madrid. Editorial Espasa. 1989.

MEDINA, J. Enfoque globalizador y educación física. Revista Digital. Buenos Aires. Año 7 No. 42. 2001

OCHOA PELAEZ, E. Metodología de la Investigación aplicada a los deportes. Junta de Deportes. Bogotá. 1990.

OCHOA PELAEZ, E. La educación física como formación integral para la Educación Básica Primaria. Ponencia V. Congreso de Educación Física. "Cultura Física y Calidad de Vida". Medellín 1995.

OCHOA PELAEZ, E. Perfil ocupacional del Licenciado en Educación Física en Bogotá. Tesis de Magister en Investigación y Docencia Universitaria. Universidad Santo Tomás de Aquino. 1989

OLIVETO, M., y ZYLBERBERG, D. la expresión corporal en la escuela. Revista de educación No. 950. 2000

ORTEGA GOMEZ, E. La educación física y su dimensión científica. En: Revista Ápuntis No. 16-17 1989

PACHECO, J.J. Reconocer el cuerpo para aprender. Revista Digital La Gaveta

PARLEBAS, P. Elementos de sociología del deporte. Málaga. Unisport. 1988

PORTELA, H. Paradigmas del cuerpo en la educación física. Revista Digital Buenos Aires. Año 7 No. 42. 2001

SANCHEZ BAÑUELOS, F. Didáctica de la educación física y el deporte. Madrid. Editorial Gymnos. 1984

SHARDAKOW, M. N. Desarrollo del pensamiento en el escolar. México. Ed. Grijalbo. S.A.

VAZQUEZ, B. La Educación Física en la educación básica. Madrid. Ed. Gymnos. 1989.

VELASQUEZ, C. Ejercicios de educación física para la educación primaria. Fichero de juegos competitivos. Escuela española. Madrid. 1995.

VICENTE, M. Teoría pedagógica de la educación física. Bases epistemológicas.

Madrid. Ed. Gymnos. 1988.

### **3. Palabras Claves:**

Educación física, esquema corporal, aprendizaje.

### **4. Objetivos:**

#### **Objetivos Generales:**

Caracterizar el desarrollo del esquema corporal en niños y niñas del ciclo de educación básica primaria con niños hasta los 8 años..

Diseñar una propuesta pedagógica y didáctica para el desarrollo del esquema corporal en ambientes escolares de la Básica Primaria.

#### **Objetivos Específicos:**

Identificar y caracterizar las ideas, inquietudes y necesidades que los niños y niñas tienen acerca de su propio cuerpo y el de los demás

Identificar y analizar las necesidades afectivas individuales y grupales de los niños y niñas participantes en el estudio

Caracterizar las distintas formas de comunicación de los niños, sus intereses, sus creencias.

Relacionar los distintos elementos constituyentes del esquema corporal encontrados para diseñar una propuesta pedagógica y didáctica acorde con las realidades de los niños y niñas.

Contribuir al desarrollo integral de la personalidad de niños y niñas de la educación básica primaria; respetando el desarrollo y crecimiento, sus capacidades y características físicas, biológicas, motoras, psíquicas, kinestésicas y de relación con el y con su contexto socio-cultural.

### **5. Metodología:**

Se realiza bajo el enfoque de la investigación cualitativa dentro de la etnografía, que busca explorar e interpretar las ideas de los niños en torno a elementos básicos del esquema corporal en su contexto socio cultural. Se adopta este enfoque interpretativo porque se propone describir los sentidos y significados que le dan los niños y niñas a su cuerpo, a lo afectivo y comunicativo, en profundidad. Es esta una forma de entender y ampliar la capacidad de comunicar acerca de la acción.

## 6. Resumen:

Se comienza por analizar la educación, donde se plantea que toda educación que pretenda construir realidades, debe enfocarse al ser humano al mismo tiempo, en su autonomía y en el contexto socio-cultural, en el que se desenvuelve. Es importante encontrar el justo medio entre el respeto debido a la individualidad y la educación en relación con la comunidad; formar en la concepción del respeto a sí mismo y a los demás. Estos aspectos desempeñan un papel fundamental desde el punto de vista educativo, cuando se considera como un sistema de comunicación, reflejo inseparable de una práctica social; cuando se asocia con apropiación, satisfacción personal, seguridad personal que contribuye a la cohesión social y a la permanencia de lazos permanentes del grupo. La conciencia de sí es inseparable de la conciencia del otro. (Restrepo, 1993).

Lo fundamental, es educar el sentido de la responsabilidad frente al propio destino, a la propia felicidad y frente a la felicidad del otro. Esto implica formar para abordar críticamente y decidir en consecuencia. Es decir, adoptar una actitud libre; que permita valorar otras concepciones.

La Educación Física parte del movimiento como necesidad de supervivencia en el ser humano primitivo y sucesivamente para por etapas que señalan caminos diferentes: preparación para la guerra, expresión del propio ser, juego, creatividad, competencia, espectáculo, uso del tiempo libre, preparación para la vida... llegando hoy a una concepción que trata de acercarse a la ciencia. (Ochoa, 1989).

Es de público conocimiento que los griegos le daban gran importancia a la Educación Física; constituía no sólo el elemento fundamental de la Educación, sino que el desarrollo de la cultura helénica, por ejemplo, tenía en la actividad física su fuente de inspiración. Así Aristóteles enfatizó que durante las dos primeras etapas de la educación debe propiciarse el ejercicio físico como modo para tener una buena salud, para cumplir los futuros ejercicios militares y aumentar fuerzas y habilidades.

Como propósitos de la actividad física se tienen diversas taxonomías existentes en la actualidad que pretenden establecer y determinar cuáles pueden ser los fines u objetivos de la actividad física y el deporte. La elaborada por Jewett, A.E., y sus colaboradores (1974), propone un modelo de finalidades combinando las tres dimensiones existenciales básicas del individuo humano, como son:

El ser humano dueño de sí mismo  
El ser humano en el espacio y  
El ser humano en el mundo social

Así se evidencia como la educación física hace parte de la formación integral, para la educación básica primaria, puesto que, hoy la Educación Física se concibe como un medio de formación integral del ser humano, porque el movimiento, debe considerarse como factor no sólo de supervivencia sino como elemento básico y fundamental para lograr el desarrollo del ser humano, en cuanto a su personalidad, no sólo en el plano individual, sino también en sus relaciones en el contexto sociocultural, en el que participa y se forma como ser social.

De este modo, la confrontación actual no se sitúa en el exterior de los métodos, en la forma sino en el interior de ellos mismos. Se pone en cuestión el orden teórico, la constancia en las relaciones teórico prácticas; no se trata de demostrar la predominancia de un sistema sobre otro, puesto que ningún sistema puede ostentar el poder cubrir la amplia gama de prácticas corporales existentes, sino de dar una verdadera estructura teórica que sirva para unificar la práctica.

Aparecen múltiples concepciones pedagógicas en función de cada tipo de actividad: psicomotricidad, expresión corporal, deporte, recreación y otras. Los métodos activos se oponen a los directivos, las pedagogías ambientales parecen incompatibles con las pedagogías por objetivos, los planteamientos globales están en discordia con los analíticos.

La Educación física debe inscribirse en el contexto de la educación y en este sentido considerase como fenómeno básicamente social, determinado por condiciones económicas, históricas y políticas, pero igualmente capaz de incidir sobre la transformación social de la población infantil a la que le corresponde recibir los beneficios educativos.

Con lo anterior se hace conciencia que en el marco de la educación tradicional se evidencia la tendencia a formar al niño y a la niña, en un esquema reducido y desarticulado las potencialidades y capacidades que caracterizan la naturaleza humana. Es así como se separa por ejemplo, la formación intelectual y cognoscitiva del niño de aquella que tiene que ver con la sensibilización, la exploración y el reconocimiento de su cuerpo, su ubicación en el espacio y su psicomotricidad.

Uno de los principales cuestionamientos que se deben plantear hoy en día los docentes es que la educación es una sola y en su función social tiene como misión educar al niño y a la niña, no sólo en el conocimiento intelectual sino básicamente en los procesos que le posibiliten comprender su cotidianidad, de manera que el niño y la niña, puedan empezar a resolver los problemas del diario vivir, donde el núcleo familiar y la escuela sean centros afectivos, en los que se posibilite que el niño y la niña, sean gestores de su propia personalidad, en un contexto sociocultural, pero respetando su singularidad, propiciando la formación de valores en el respeto por él y por los demás de modo que pueda tener una

vida sana y agradable que sólo será posible en el marco de unas relaciones equitativas de comprensión, no de protección, de afecto pero no de servilismo, de comunicación pero no de dependencia.

Asimismo, hay que tener en cuenta el desarrollo biofísico del niño y la niña, ya que si se habla de una formación integral, los aspectos físicos y biológicos deben tomarse desde su condición de determinantes del desarrollo de los procesos mentales, los cuales a su vez, regulan el reto de competencias características del ser humano; en otras palabras, sin un adecuado manejo del esquema corporal y su relación con el entorno, difícilmente se podrán desarrollar las otras dimensiones bases para el aprendizaje del niño y de la niña.

El desarrollo armónico del esquema corporal y de su relación con el contexto social incluyen entre otros, la adquisición de hábitos neuroreceptores y motores, la relación global y local, la coordinación fina y coordinación general; el equilibrio psicotécnico, la percepción, la reorganización temporo-espacial; la expresión gestual son competencias básicas para adquirir un mejor aprendizaje.

El movimiento, el juego, los mini – deportes, la danza, la expresión artística, son medios para hacer conciencia, no sólo del esquema corporal, el ajuste postural y la cualificación de capacidades físicas básicas fundamentales tales como la velocidad, equilibrio, la resistencia, la fuerza, agilidad, la flexibilidad, la elasticidad, el ritmo.

No de otra forma se podrá contar con las bases para hacer de la sensibilidad o la utilización adecuada de los sentidos, una actitud de respeto por la vida; de la flexibilidad o movilidad, como componente de la creatividad, un requisito para abordar el contexto del mundo posible.

El esquema corporal como imagen, uso y control del propio cuerpo se considera la unidad psicológica hacia la cual debe ir dirigida la formación global del niño. El esquema corporal se considera como una estructura cognitiva esencial para el desarrollo de los aprendizajes escolares. En estos dos principios se basa la propuesta de educación integral escolar.

Ahora bien, la habilidad del pensamiento es la competencia que posibilita actuar en la vida cotidiana respondiendo con mayor o menor solvencia a los problemas: el desarrollo de esta competencia, que se asocia o se identifica con el desarrollo de estructuras cognitivas y operaciones intelectuales, se ha confundido y reducido tradicionalmente a la acumulación de contenidos. En ese contexto, se habla e una menor o mayor calidad del aprendizaje teniendo en cuenta fundamentalmente si lo que e memoriza es pertinente o no, válida o no, desde el punto de vista de las necesidades e intereses de índole afectiva, cultural y social.

El desarrollo del pensamiento, se convierte en actividad mental al relacionarse con otros contenidos, con la resolución de nuevas tareas creadoras, gracias al estudio y la actividad social; por lo tanto, para los docentes, se convierte en reto interesante y de extrema urgencia el conocimiento y aplicación el desarrollo del pensamiento en el proceso de formación integral de nuestro educando. (Shardakov. 1968).

Por todo lo anterior, se debe tener en cuenta los siguientes métodos de enseñanza en la Educación Física:

Permitir un aprendizaje íntegro y formativo de la personalidad de los niños y de las niñas

Fomentar la cooperación entre ellos

Hacer posible que el niño y la niña, logren autonomía y libertad

Favorecer la asimilación significativa, crítica y creadora de los conocimientos de las inteligencias

Tener en cuenta la psicología del proceso de aprendizaje

Permitirle al niño y a la niña, un desarrollo motor en espacios adecuados.

Propiciar espacios para el conocimiento y comprensión de la realidad en nuestra Ciudad y de nuestro país, para consolidar los valores propios y tener así una identidad y respeto por lo nuestro como ciudadanos Colombianos.

Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica de la investigación y la ciencia

La valoración de la higiene, la salud, conociendo su propio cuerpo y respetándolo.

Permitir espacios para integración, participación, organización de núcleos infantiles.

## **7. Conclusiones:**

No hay conclusiones dentro de esta investigación.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	PREPARACIÓN PSICOLOGICA DEL NIÑO DEPORTISTA
Autor	TABORDA CHAURRA, Javier y LARA CORAL, Alicia.
Institución	Universidad Cooperativa de Colombia Revista Pedagogía y Movimiento
Ciudad y Fecha	Bucaramanga, Año I, N° 2 Edu. Física.

### 2. Fuentes:

<p>BEE, Helen. El desarrollo del niño. Editorial Harla. México,1979</p> <p>BECK, Aaron. Terapia Cognitiva de los trastornos de personalidad. Editorial Paidós. Barcelona,1995.</p> <p>COLECTIVO DE AUTORES. Psicología del deporte de altas marcas, Editorial VIPO, Moscú, 1990.</p> <p>CRAIG J, Grace. Desarrollo psicológico. Editorial Prentice Hall. 1992.</p> <p>DAVIDOFF, Linda. Introducción a la Psicología. Editorial Mc Graw Hill Interamericana. México,1989</p> <p>GARCÍA UCHUA, Francisco. Entrenamiento Psicológico del deportista. En: Revista de Medicina deportiva: Instituto de Medicina del deporte de Cuba. La Habana,S.F.</p> <p>HAHN, Edwin. Entrenamiento con niños. Editorial Martínez Roca. Barcelona 1988.</p> <p>LABRADOR Francisco, CRUZADO Juan y MUÑOZ Manuel. Manual de técnicas de Modificación y terapia de la Conducta. Editorial Pirámide. Madrid, 1993.</p> <p>POSADA, GÓMEZ Y RAMIREZ. El niño sano. Editorial Universidad de Antioquia. Segunda edición. Medellín. Julio 1998.</p> <p>PUNI, A. y V. Dchangarov. Psicología de la Educación Física y el deporte. Editorial. Cultura Física. Moscú 1977.</p>
--

RIDEAU Alain. La Psicología Moderna. Editorial Mensajero. Bilbao, 1982.

TABORDA CHAURRA y NIETO OSORIO. Teoría y práctica para la promoción y desarrollo de la resistencia con niños en edad preescolar. Proyecto de texto. Manizales, 1998.

VALDES CASAL Hiram M. Personalidad, Actividad física y deporte. Editorial Kinesis. Armenia, 1996.

VASQUEZ GÓMEZ, Venilde. El niño ante el mundo del deporte. En: Fisis: Monografía sobre ciencias del deporte. INEF Madrid Vol I Nº 1. 1991.

WALLON H. la evolución Psicológica en el niño. Editorial Psique, Buenos Aires, 1971.

### **3. Palabras Claves:**

Esquema corporal, tiempo y espacio, niño, autoestima.

### **4. Objetivos:**

Como es un artículo de revista no muestran los objetivos que se proponen, pero puedo deducir que buscan dar a conocer la importancia de que los niños entre los 6 y 11 años de edad crezcan realizando algún ejercicio deportivo pues los ayuda a dar pasos rápidamente en la parte motora y psicológica.

### **5. Metodología:**

Aunque no especifican la metodología, por el texto y la forma como está escrito es de tipo descriptivo, pues comentan paso a paso las ventajas y oportunidades que los niños aprovechen su infancia realizando alguna clase de deporte.

### **6. Resumen:**

Hoy en día es importante vincular a los niños a las escuelas deportivas o a los diferentes grupos de actividades recreativas, de tal forma que se pueda explotar todo el potencial que ellos tienen en su interior y ponerlo a prueba para que den excelentes resultados; la edad propicia para que los niños ingresen a practicar algún deporte es de los 6 a los 11 años; Por tanto se nombrarán las ventajas, cómo es la preparación física y psicológica que se debe tener en cuenta a la hora

de practicar algún deporte.

Es importante tener en cuenta que los niños tienen unas etapas específicas que a la hora de entrenar algún deporte son de suma importancia; el egocentrismo es típico a los 6 años, el reconocimiento de reglas a los 7, luego la comprensión de éstas a los 8, como imprescindible a los 9 y como cuestionable a los 11 y 12. Pero en general las grandes ventajas que podemos notar son: el progreso en la parte motora, la afirmación de su lateralidad, espacio y tiempo, la construcción del esquema corporal y el gusto por diferentes aprendizajes.

Por otro lado, en el deporte de alto rendimiento se hacen unas exigencias específicas al deportista, entre las cuales se pueden destacar: fuerza de voluntad, concentración, constancia, alta dosis de motivación, capacidad para soportar la angustia y el estrés, entre otras. Por tanto para lograr éste perfil se debe incluir no solo al niño deportista sino a muchas personas del medio que puedan apoyar el proceso de él (psicólogos, entrenadores, padres y directivos).

Por consiguiente el afecto, la autoestima y la motivación son las necesidades básicas que debe cumplir el niño para que el deporte de alto rendimiento tenga a la final excelentes resultados; el afecto porque es la relación que vive el niño con el entorno y a su vez el entorno con él y éste es el componente principal de la vida psíquica; La auto-estima porque es la afirmación de género y personalidad del niño, igual que la confianza en sus capacidades y el reconocimiento en sus debilidades. Y por último la motivación, porque con la exigencia constante el niño siempre debe mantenerse a la expectativa y buena voluntad de conocer y experimentar cada vez más.

En conclusión, se puede decir que practicar un deporte de alto rendimiento exige no solo al deportista sino al medio que rodea a ésta persona, es un trabajo conjunto que se debe desarrollar etapa por etapa con exigencia logrando que el niño crezca tanto a nivel motor como psicológico. El deporte es una buena opción para hacer de los niños en su periodo de infancia años de aprendizaje y enriquecimiento personal.

## **7. Conclusiones:**

Desde el principio el lector ha percibido que hacemos un empleo muy frecuente del concepto “preparación Psicológica”. Tal hecho es intencional en la medida que consideramos la infancia como el nicho ideal para construir las bases del futuro desempeño deportivo y tal construcción es precisamente “preparación”. Lo expuesto sugiere la adopción de la noción “preparación Psicológica” para la formación deportiva en la infancia y en la noción “entrenamiento Psicológico”

asimilable a procesos de entrenamiento específicos orientados al alto rendimiento. Las dimensiones revisadas, las necesidades y estrategias son, por ahora, el soporte inicial de ésta noción que , aprehendida adecuadamente, contribuirá significativamente al enriquecimiento de las experiencias del niño en el contexto deportivo.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	EL PERIÓDICO COMO FUENTE HISTÓRICA PARA EL NIÑO.
Autor	CABALLERO PRIETO, Ana L., CASTRO VIVAS, Nubia M., y TORRES GONZÁLEZ, Ayda.
Institución	Universidad Libre de Colombia. – Facultad de Ciencias de la Educación. Monografía
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2001

### 2. Fuentes:

<p>MEJÍA, Myriam. Acuerdo No. 07. Archivo General de la Nación. Serie Guías y Manuales No. 1. Colombia Archivo General de la Nación. Págs. 10-11.</p> <p>ENCICLOPEDIA DE ORO. Editorial ABU. Tomo 13. Págs. 1160-1161-1165.</p> <p>PEÑA, Margarita. Et Al. Historia de Colombia. Editorial Norma. Bogotá. Págs. 112, 115, 139, 145, 168.</p> <p>DE ROUX, Rodolfo R. Nuestra Historia Cercana. Servicio Colombiano de Educación Social. Bogotá. 1986. Pág. 85</p> <p>CAUCA PRADA, Antonio. Orígenes del Periodismo Colombiano, Editorial Nelly. 1991. Págs. 220-228.</p> <p>SITUACIÓN SOCIAL EN COLOMBIA. Cinep. Bogotá. 1979.</p>
---

### 3. Palabras Claves:

Periódico, historia.
----------------------

### 4. Objetivos:

<p>Para mayor claridad sobre los objetivos, se permite transcribir puntualmente lo que dice el punto de objetivos, así:</p> <p><b>OBJETIVO GENERAL</b></p>
--

- Proporcionar a nuestro sistema educativo un nuevo recurso didáctico basado en documentos referentes a los periódicos como fuente histórica para el niño en el proceso enseñanza aprendizaje especialmente en el área de las ciencias sociales, para que tanto alumnos como maestros profundicen en el estudio de aspectos que han formado parte de nuestra historia.

### **Objetivos Específicos**

- Mostrar a los niños las diversas formas de emplear el periódico, por medio de una cartilla instructiva, donde verán en forma de historieta o comics como sacarle provecho a cada uno de los documentos que llegue a sus manos.
- Mostrar la historia desde el punto de vista de los periódicos de hace dos siglos y hacer comparaciones en cuanto a la manera de expresarse y dar a conocer la noticia al público a la manera como se hace hoy en día.
- Atraer la atención del niño hacia los periódicos informativos, motivándolo por medio de un documento desconocido
- Ubicar al niño en hechos del pasado y presente que sean significativos en el proceso de recolección de información en el área de ciencias sociales.
- Permitirle al niño el contacto con los periódicos editados a través del tiempo y que han sido punto de referencia en la historia”.

### **5. Metodología:**

Por falta de claridad en la metodología de esta investigación, se transcribe tal cual aparece en esa tesis, así:

“En la elaboración de nuestro trabajo fue necesario acudir en varias ocasiones a nuestra principal fuente de información: El Archivo General de la Nación. Allí pasamos algunas tardes revisando libros y registros; buscando por secciones desde la colonia hasta la república; mirando folios, observando microfilms y finalmente luego de escudriñar en varios temas, de tener dificultades como es natural, al tener que reorganizar el grupo, nos decidimos por elaborar algo acerca de los periódicos. Así empezamos a retomar nueva información en varios lugares como La Hemeroteca Nacional, el CINEP, la Hemeroteca Luis López de Mesa, la Biblioteca Nacional y por supuesto el Archivo General de la Nación.

Por otra parte realizamos un estudio de campo en nuestra institución educativa, para formular un diagnóstico de las principales inquietudes y necesidades que

podieran tener los niños con relación al manejo de los periódicos.

Con este fin preparamos una encuesta que fue aplicada en los grados 2º, 4º y 5º de los planteles: Instituto Lisieux de la Comunidad religiosa de Santa Teresita...; Colegio Rosmary y Liceo Mercy.

De los resultados obtenidos en la encuesta concluimos que además de los trabajos realizados con periódicos durante el año escolar (plegados, lecturas, trabajos manuales. Recortes, carteleras, reciclaje, etc), los niños necesitan una información extra de lo que verdaderamente significa un documento como esto. De aquí surgió la idea de elaborar un texto gráfico y a la vez llamativo dentro del cual se plasmara todo el proceso y utilidad del periódico.

## **6. Resumen:**

Se comenzó por dar un acercamiento a la forma como se fue adentrando en las formas de pasar conocimientos. Se empezó por las primeras manifestaciones de archivos históricos el cual era llamado de "Tradición Oral", historias contadas de padres a hijos.

Luego aparecieron los jeroglíficos y a partir de la invención de la escritura, la historia dio nuevos aportes. Hasta el año 1860 se inventa el casillero que facilita la organización de material.

En 1875 aparece el archivador en forma alfabética, hasta cuando en 1871 se da el gran invento de la "Microfilmación", en el cual se baso gran parte de esta investigación. El Archivo de la Nación es la entidad delegada por la Constitución Política para conservar el patrimonio documental del país, como parte integral de las riquezas culturales de la nación.

Los archivos son parte fundamental para la organización sociocultural de una comunidad, porque constituyen una herramienta indispensable para la administración de la justicia, además son fuente imprescindible en el estudio y análisis de antecedentes y porque pasada su vigencia se convierten en fuentes de la historia y componentes valiosos del patrimonio cultural y de la identidad nacional.

Del mismo modo, se pretendió enseñar a los alumnos la importancia del manejo de un archivo escolar el cual garantiza la autenticidad, fidelidad, integridad y veracidad de la información contenida en los documentos, siendo así una estrategia para que el niño tenga un sentido de pertenencia y reconozca su propia historia haciendo que las clases de ciencias sociales logre una significación y se convierta en una motivación para conocer su propia comunidad siendo partícipe de ella.

Así mismo se va haciendo imperioso la necesidad de comunicación y de información la cual es esencial para la humanidad. Gracias a esa relación se ha podido subsistir a través de los siglos, construyendo lazos de cooperación entre unos y otros grupos; surgiendo clases sociales, reunidas en torno a sus necesidades y afinidades culturales.

Los periódicos forman parte de los documentos a los cuales se puede remitir para conocer sobre nuestro pasado y entender muchas de las cosas que se hicieron, por qué se hicieron y para qué causas se forjaron.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos primordiales en la educación básica primaria es adquirir el verdadero sentido del proceso de lectura, se incluyó el periódico como fuente del conocimiento donde el niño pueda relacionarse con su entorno y comunidad a través de la información que este medio le brinda.

Además el periódico no solamente da la oportunidad de leer, sino que está a la par con la educación actual donde se busca que el alumno crezca y se desarrolle como persona conciente de su individualidad, su identidad, su sentido de compromiso y sensibilidad social.

Los documentos seleccionados y analizados en este proyecto se mostraron a los alumnos como relatos vivos de hechos transcurridos a través de la historia, el conocimiento de estos documentos, en su forma real como fueron elaborados permitieron que el niño se apropiara de su identidad socio-cultural, y así tuviera una visión más real de los documentos creándose una nueva mentalidad y concepción en el estudio de las ciencias sociales.

## **7. Conclusiones:**

La realización de esta investigación nos ha permitido a nosotras como maestras conocer y apropiarnos de una serie de información que nos lleva a innovar en la manera de mostrar a los niños documentos originales (periódicos) a través de los cuales conocemos aspectos de la historia, cultura colombiana, ciencia y política.

Hemos podido comprobar que la organización de un archivo escolar es un recurso indispensable como fuente de información histórica, ya que estos documentos recopilan hechos, acontecimientos y sucesos que hablan del pasado, presente y futuro de nuestro país. "Recuerda que los acontecimientos, hechos y obras que hoy hacen parte de nuestra vida, mañana serán historia".

Tanto maestros como alumnos tienen a su alcance un instrumento valioso que les permite apropiarse de diversa información (social, política, económica, deportiva, etc.), para crear así en ellos un sentido crítico, conciente de su identidad, libertad, cultura y a su vez, despertar la sensibilidad ante acontecimientos que

han marcado la historia de nuestro país.

Al presentar a los niños la cartilla “Conociendo el Periódico”, nos queda la satisfacción de haber aportado un elemento que encaja dentro de los programas curriculares de la Básica Primaria, permitiendo así una integración entre las áreas de ciencias sociales y literaturas.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	DISEÑO DE UNA CARTILLA-GUIA PARA LA INICIACIÓN DE LAS MATEMÁTICAS SEGÚN LA PSICOLOGÍA DE JEAN PIAGET.
Autor	MONCADA, G., Matha., PINZÓN MONTERO, Elizabeth.
Institución	Universidad Libre de Colombia. Facultad de Educación. Monografía
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2002

### 2. Fuentes:

No cuenta con referencias bibliográficas.

### 3. Palabras Claves:

Inteligencia, matemáticas,

### 4. Objetivos:

Con base en las ideas de Jean Piaget sobre la génesis del número diseñar una cartilla-guía para la iniciación a las matemáticas. La cartilla está dirigida especialmente a los alumnos de los primeros grados de escolaridad (Prekinder, Zinder, transición y primero).

Esta cartilla pretende:

Plasmar lo aprendido durante los ocho semestres cursados de Licenciatura en Educación Básica Primaria en cuanto a la enseñanza de las matemáticas

Hacer más natural y agradable la enseñanza de las matemáticas

Demostrar que para la enseñanza de las matemáticas es fácil utilizar lo cotidiano del niño como un elemento que ayuda a la comprensión y análisis de los interrogantes propuestos

### 5. Metodología:

Análisis descriptivo puesto que no necesita de muestra, sino que fue un trabajo diseñado para mejorar la calidad de aprendizaje de los estudiantes.

## 6. Resumen:

Según la teoría de Jean Piaget el pensamiento es el resultado de una construcción (Teoría Constructivista), donde intervienen dos factores: uno interno, Genético, que involucra el natural desarrollo de las propias condiciones del pensamiento y uno externo, que se deriva de las experiencias del sujeto al interrelacionarse con el medio. Es decir, de acuerdo con la teoría de Piaget los progresos de la inteligencia se producen por la acción combinada de ambos factores –desarrollo genético y las experiencias- y esta acción determina las diferentes formas del pensamiento en el curso de la evolución.

En la evolución del pensamiento Piaget señala 3 etapas cada una con origen en la anterior y a su vez, base para la siguiente, así:

En la primera etapa la inteligencia del niño está relacionada con la actividad sensoriomotriz (utilización de los sentidos), el infante es incapaz de cumplir un acto mental o conceptualizaciones necesariamente debe realizar la acción, manipular, observar, así podrá comprender la situación enfrentada.

La segunda etapa es la de la edad pre-escolar, el pensamiento del niño que en la etapa anterior está centrado en sí mismo y que se apoyaba en lo sensoriomotriz, cede un paso progresivo a un pensamiento más adaptado a la realidad; aparece la capacidad de representar los objetos gráficamente y de formar una imagen mental de ellos. No posee la capacidad de anticipar porque aún las estructuras no se han formado bajo la doble acción de su desarrollo genético y de su actividad con y sobre los objetos. En el desarrollo de problemas y actividades matemáticas el niño llega solamente a la intuición.

En la tercera etapa del pensamiento lógico, el niño no utiliza lo sensoriomotriz como elemento indispensable, ya posee la capacidad para anticipar, analizar, clasificar y llegar a la reversibilidad del pensamiento. Ya las estructuras sensoriomotrices se transforman en estructuras lógicas u operatorias gracias a la doble acción del desarrollo genético y de las actividades o experiencias.

Piaget admite que puede variar la edad en que se logra la adquisición de las propiedades de las estructuras. Lo que no varía es el orden que es constante y que se repite en cada forma de actividad del pensamiento. Por ejemplo: la etapa de percepción (etapa uno) en cambio en todos los niños se observa la siguiente progresión: primero la conservación del objeto, luego la de la cantidad, a continuación la del peso y por último la del volumen.

Este estudio de las adquisiciones sucesivas es lo que dio motivo a las investigaciones de Piaget y mediante numerosas experiencias realizadas con

niños.

Los conceptos matemáticos, desde la comprensión del número hasta la realización de operaciones con ellos, el uso de medidas, y la apreciación de las formas geométricas se encuentran vinculados con los procesos lógicos del pensamiento. Piaget tomó este hecho de la relación entre las matemáticas y el razonamiento lógico al investigar el desarrollo de éste en el curso de la evolución en el pensamiento infantil y sostiene que la evolución del pensamiento del niño en relación con los conceptos matemáticos sigue un desarrollo igual al que experimenta la humanidad para llegar desde los conceptos más primitivos hasta el conocimiento actual.

Los estudios más actuales de las matemáticas han descubierto algunos principios generales que son los que están en el pensamiento matemático mismo.

Así Piaget analiza el concepto de número el cual implica una serie de operaciones lógicas que realiza la mente. En tal sentido debe señalarse un concepto fundamental: el número es una síntesis de dos aspectos, el cardinal y el ordinal, que a su vez tienen por base la síntesis de dos operaciones lógicas.

El aspecto cardinal puede definirse como la propiedad que tiene un conjunto con respecto a la totalidad de los elementos que lo forman, independientemente de la naturaleza de éstos y de la disposición espacial en que se encuentran distribuidos. La comprensión de la cardinalidad lleva implícita la capacidad de establecer relaciones aditivas entre las unidades que integran las colecciones; es decir, que el niño debe llegar a admitir que el conjunto denominado 4 se forma por la relación aditiva  $1 + 1 + 1 + 1$  (por repetición de la unidad) ó  $2 + 1 + 1$  ó  $3 + 1$  (aditividad de los subconjuntos).

La ordinalidad del número está relacionada con la ubicación del todo cardinal en una serie asimétrica en la cual ocupa un lugar determinado en razón de ser mayor que el anterior y menor que el siguiente. Así el conjunto 4 se define como tal porque ocupa un cuarto lugar de la serie, ya que al comparar su totalidad cardinal con el conjunto llamado tres tiene un elemento más que éste y al compararlo con el llamado 5 tiene un elemento menos.

Piaget trato de determinar como llega el niño a adquirir el concepto de número teniendo en cuenta lo anterior.

## **7. Conclusiones:**

No hay conclusiones.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	COMO LOS NIÑOS DEL CURSO DE TRANSICIÓN REPRESENTAN GRAFICAMENTE EL RIO BOGOTÁ
Autor	PINEDA, I, Alba Priscila y PINEDA, I, María Orfilia.
Institución	Monografía: Universidad Libre. Facultad de Pedagogía.
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2000

### 2. Fuentes:

<p>AYMERICH, Carmen y María. La expresión y el arte en la escuela. Editorial Teide. Barcelona 1985.</p> <p>BOIX, Esther y CREUS, Ricard. Uso y Función Formativa de la Expresión Plástica. Editorial Nova Terra, Barcelona 1980.</p> <p>CULLEN, Gordon. Paisaje Urbano. Tratado de Estética Urbanística. 1974.</p> <p>GISELLE, Calmy. La Educación del Gesto Gráfico. Editorial Fontanell, Barcelona 1979.</p> <p>LEMOS, Moreno. Recursos Naturales y Ecología Aplicados a la Educación. Andr. 1980. (Artículo).</p> <p>LOWENFELD, Víctor. Desarrollo de la Capacidad Creadora. Editorial Kapeluzz, segunda Edición. Buenos Aires 1980.</p> <p>MANS TEIXIDO, Claudio. El Agua Cultura y Vida. Temas Clave. Salvat, Barcelona 1985.</p> <p>PAVLOV. Procesos Fundamentales de aprendizaje. Editorial Trillas, México 1975.</p> <p>DIARIO DEL TIEMPO. Artículo. Aguas que limpiando Vienen. Septiembre 27 de 1990.</p> <p>REVISTA DE DISEÑO GRAFICO. El Dibujo como Lenguaje. Artículo. Discórides. Profesor facultad de Artes, Universidad Nacional. Gramacolor, Bogotá 1987.</p>
---

### **3. Palabras Claves:**

Dibujo, maestro, esquemas.

### **4. Objetivos:**

#### General:

Reconocer diferentes formas de expresión gráfica que los niños del grado de transición utilizan para representar el río teniendo en cuenta: espacio, tiempo, formas, trazos, colores y vivencias.

#### Específicos:

A través de talleres de expresión grafica los niños darán a conocer formas de representar gráficamente el río

Clasificar y analizar los diferentes dibujos recogidos durante los diversos talleres de expresión gráfica, para valorar su riqueza gráfica y comunicativa.

### **5. Metodología:**

Análisis Descriptivo. Puesto que realizan un rastreo acerca de las formas como los niños de transición representan el río Bogotá, basándose en la observación activa puesto que en nuestra práctica pedagógica fue aquella donde predominó el conocimiento sensorial del medio, a través de la actividad de los sentidos; ya sea en forma directa o indirecta de acuerdo a las necesidades del ser humano.

### **6. Resumen:**

El niño a través del dibujo nos comunica un mensaje, que en la mayoría de los casos es de difícil interpretación para los adultos, pero que para el niño es interesante poder representar materialmente bien el volumen, líneas o colores algo que ha interiorizado del medio. Tal vez sería realmente así, si todos los niños tuvieran la posibilidad de tener un ambiente propicio; por el contrario, se nota que en los contextos educativos no se encaminan los procesos a seguir por parte del niño y así lograr un buen desarrollo en su expresión gráfica.

Para que un niño se sienta creador autentico de sus obras, necesita emplear con verdadera espontaneidad sus instrumentos. Uno de los elementos que no limita la

expresividad es el pincel, siendo éste de fácil manejo y adaptabilidad a la superficie del papel. Es suave y dócil a la presión manual del niño.

“Las noticias más antiguas del pasado son dibujos. Primero fue el dibujo y luego fue la escritura a base de imágenes. El hombre piensa, habla y sueña en sus imágenes”. (1) Como lo señala Discorides el dibujo es una etapa importante en la vida del ser humano, pues son las primeras formas en que la persona comunica sus sentimientos y se da a conocer a quienes le rodean.

Por otro lado, los maestros hoy en día tratan de imponer la escritura como una forma fundamental de comunicación sin tener en cuenta que el niño está haciendo uso de ella, dando a conocer sus propios conceptos críticos por medio de un dibujo. Por tanto, el dibujo ayuda a conocer al niño consigo mismo, puede ser una forma de terapia o una manera de crear y afirmar su propio mundo, enriqueciéndolo, al tiempo que le puede producir satisfacción.

En la etapa esquemática que es de los 6 a los 8 años de edad que según Lowenfeld los conceptos que tiene el niño acerca de sus dibujos tienen un carácter altamente individual. Para algunos niños el esquema que ha representado es muy importante, pero para otros, puede ser un símbolo bastante simple. Las diferencias entre los esquemas, dependen en gran medida de las diferencias de personalidad y de la forma como el maestro incentive el conocimiento pasivo porque así como no hay dos niños iguales, tampoco podremos encontrar dos esquemas iguales.

La producción artística manifestada en el dibujo indica la información recibida, forma de interpretación y comprensión de la misma. El esquema también puede referirse tanto al espacio, las personas como los objetos.

---

(1) DISCORIDES. “El dibujo como lenguaje”. Artículo.

A modo de conclusión, se puede decir que el dibujo es una base fundamental para que los niños se expresen y den a conocer sus sentimientos, por tanto, es obligación del adulto incentivar para que los niños no tengan esquemas previamente dados, sino que por el contrario cada una de sus creaciones sea una auténtica representación de lo que quieren dar a conocer.

## **7. Conclusiones:**

- Los maestros tratan de imponer la escritura como una forma fundamental de comunicación sin tener en cuenta que el niño usa el dibujo como su más preciado instrumento para expresar sus ideas y conceptos.

- El dibujo como expresión gráfica constituye el principal elemento que el niño usa para obtener gratificación emocional, acrecentar su imaginación y ampliar su visión del mundo.
- Cuando los niños observan un objeto es posible que a través de la actividad de la memoria ellos sólo representan sus aspectos y prioridades, sino que tratan de dibujar dando a conocer su propia interpretación de acuerdo a lo visto en el medio.
- Durante la etapa esquemática el niño establece un orden en las relaciones espaciales y objetuales que se manifiestan a través de un símbolo denominado línea de base.
- La línea de la base clásicamente es el símbolo de representación usado por el niño arriba y abajo, o en ambas partes del dibujo, para representar el suelo y el cielo, pero además, se observó que llega a construir una línea afectiva alrededor de la cual se hace la composición.
- Por representación de espacio y tiempo entendemos la forma como el niño desea incluir en sus dibujos la ubicación y relación de dos objetos, además de la sucesión de acontecimientos o acciones en una determinada situación.
- En la interpretación del manejo del color en el niño se observa tres niveles: en primer lugar es pintor de cosas, porque asigna a ellas su color verdadero, en segundo término es impresionista, porque pinta las cosas según su percepción y finalmente, es imaginativo debido a que usa los colores según su gusto y estado anímico.
- El niño funde los colores en una realidad viva y no debemos entorpecer su proceso, imponiéndole un previo contorneado en negro, o unos moldes de color arbitrarios, creados por mentalidades adultas independientemente de la conceptualización en la forma de percibir gráficamente el niño.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	PROPUESTA METODOLOGICA PARA EL TRABAJO CON LA LITERATURA INFANTIL
Autor	RICO, A, Yorena.
Institución	Monografía: Universidad Libre. Facultad de Pedagogía.
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2000

### 2. Fuentes:

<p>BETTELITEIM, Bruno. Aprender a Leer. 1995</p> <p>BOURIVEVF, Denyse y Pare, André Pedagogía y Lectura. Animación de un Rincón de Lectura. Kapelusz.</p> <p>CASTRILLON, Silvia. Asociación Colombiana para el libro infantil y juvenil. Fundación Rafael Pombo.</p> <p>CERRERA, Juan. La Literatura Infantil en la Educación Básica. Kepeluz Madrid 1985.</p> <p>DIAZ BORBON, Rafael. La Literatura Infantil. Critica de una Nueva Literatura. Editorial Tres Culturas. Bogotá 1986.</p> <p>GIRALDO, Claudia Ivonne, BONADIO, Adela. Talleres de Literatura. Folletos.</p> <p>MON SERRAT SARTO, Maria. Animación a la lectura para hacer al niño lector. Editorial S.M. Madrid.</p> <p>NIÑO, Jairo Aníbal y otro. Había una Vez. Seminario de Literatura Infantil 1988/89.</p>
---

### 3. Palabras Claves:

Literatura, lectura, niño, maestro, hábito.
---

#### **4. Objetivos:**

##### General:

Promover la lectura de textos de literatura infantil en el grado tercero de educación básica primaria en la concentración Serranías, a partir del rincón de lectura, para que los niños encuentren en ella no sólo diversión, sino un instrumento que responda a sus intereses y necesidades.

##### Específicos:

Analizar algunas obras de literatura infantil que existen en el mercado que sean de interés para el niño y que puedan constituirse en una ayuda para resolver sus problemas y en un reflejo de los acontecimientos que le son verdaderamente importantes.

Propiciar el ambiente para que el niño descubra en la literatura infantil un medio de socialización de información útil, de comprensión de otras culturas, de identificación de su tradición oral y escrita.

#### **5. Metodología:**

La metodología empleada fue a través de la investigación cualitativa basada en la observación activa en nuestra práctica pedagógica aquella donde predomina el conocimiento sensorial del medio, a través de la actividad de los sentidos; ya sea en forma directa o indirecta de acuerdo a las necesidades del ser humano.

#### **6. Resumen:**

Uno de los problemas más graves con los que el que el maestro se encuentra es que los niños no saben leer, se limita a repetir textualmente, no crea un espacio para criticar, para confrontar las hipótesis con el texto y en la mayoría de los casos es el maestro el responsable de ésta situación, debido a que las preguntas formuladas son poco profundas y no se prestan para el análisis.

La lectura tiene una doble función a nivel social por que es un medio de socialización para recibir información útil, con datos que integran al individuo, a la comunidad y a la cultura de su país; para asimilar y cambiar ideales y comportamientos dentro de los grupos sociales, también para comprender mejor el lenguaje y la cultura del pueblo. Y a nivel individual porque incluye las actividades de lectura relacionadas con el aprendizaje y la adquisición de conocimientos y destrezas, también porque a nivel afectivo la función de la lectura está relacionada con el sentimiento, con el disfrute, con el deleite, y a nivel

recreativo porque lectura sirve para vivir experiencias, enriquecer el universo y al mismo tiempo pasar un rato agradable.

Por tanto cabe que nos preguntarnos, realmente que es leer? Y aunque es una pregunta con múltiples respuestas leer significa encontrar un significado en el texto de acuerdo a nuestras experiencias, nuestra realidad, a nuestros interrogantes y a nuestras expectativas; leer implica una actividad total del lector para construir su propio significado, interpretación y valoración del texto. Por tanto, un verdadero lector es aquel que interroga al libro, formula sus hipótesis y las confronta a medida que avanza la lectura; que anticipa según su contexto y lo modifica según sus necesidades, en consecuencia, las lecturas que se le lleven al niño deben ser variadas y acordes a su edad.

Por lo general en la escuela se lee solamente el texto de cada materia, no porque el niño quiera hacerlo, sino por imposición del maestro. En determinados momentos los niños llevan revistas, historietas, aventuras, entre otras para la lectura, la mayoría de los maestros las decomisan pues consideran que eso no es una buena lectura. Es de allí que surge en la mayoría de los casos una gran apatía de los niños por la lectura, porque lo que se le da a leer no es de su agrado, no está de acuerdo con lo que a él le llama la atención y con lo que desea indagar.

Los maestros deben tener el compromiso de estar en continua búsqueda de obras literarias, que sean capaces de atraer al niño y formar en él un hábito lector, al mismo tiempo que le inculquen valores y lo ayuden a mejorar su expresión oral y escrita.

Después de hacer todo un rastreo bibliográfico sobre las formas más adecuadas para fomentar la literatura infantil, se dio a conocer la propuesta que consistía en crear un espacio exclusivamente de literatura infantil, donde los niños tuvieran acceso libre y continuo para que por iniciativa indagaran libros y crearan los espacios para leer. Este espacio contenía libros de diferentes autores y estilos, cuentos, historietas, libros de consulta, entre otras.

Como conclusión se puede decir que la literatura infantil tiene gran importancia para el niño desde el momento en que vea en ella un mecanismo de desahogo, de respuestas, una sensación de libertad, que se convierta en cómplice de sus sentimientos, de sus sueños, de sus fantasías y hasta de sus caprichos.

## **7. Conclusiones:**

- Los maestros tratan de imponer la escritura como una forma fundamental de comunicación sin tener en cuenta que el niño usa el dibujo como su más preciado

instrumento para expresar sus ideas y conceptos.

- El dibujo como expresión gráfica constituye el principal elemento que el niño usa para obtener gratificación emocional, acrecentar su imaginación y ampliar su visión del mundo.

- Cuando los niños observan un objeto es posible que a través de la actividad de la memoria ellos sólo representan sus aspectos y prioridades, sino que tratan de dibujar dando a conocer su propia interpretación de acuerdo a lo visto en el medio.

- Durante la etapa esquemática el niño establece un orden en las relaciones espaciales y objetuales que se manifiestan a través de un símbolo denominado línea de base.

- La línea de la base clásicamente es el símbolo de representación usado por el niño arriba y abajo, o en ambas partes del dibujo, para representar el suelo y el cielo, pero además, se observó que llega a construir una línea afectiva alrededor de la cual se hace la composición.

- Por representación de espacio y tiempo entendemos la forma como el niño desea incluir en sus dibujos la ubicación y relación de dos objetos, además de la sucesión de acontecimientos o acciones en una determinada situación.

- En la interpretación del manejo del color en el niño se observa tres niveles: en primer lugar es pintor de cosas, porque asigna a ellas su color verdadero, en segundo término es impresionista, porque pinta las cosas según su percepción y finalmente, es imaginativo debido a que usa los colores según su gusto y estado anímico.

- El niño funde los colores en una realidad viva y no debemos entorpecer su proceso, imponiéndole un previo contorneado en negro, o unos moldes de color arbitrarios, creados por mentalidades adultas independientemente de la conceptualización en la forma de percibir gráficamente el niño.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	EL LENGUAJE DEL MAESTRO EN EL AULA
Autor	ROSERO HERNÁNDEZ, Edgr R., SANTOFIMIO MURCIA SEM.
Institución	Universidad Libre de Colombia. – Facultad de Ciencias de la Educación. Monografía
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2001

### 2. Fuentes:

<p>BERNAL LEONGOMEZ, Jaime. Antología de la Lingüística textual. Bogotá. Instituto Caro y Cuervo. 1986</p> <p>BERNSTEIN, Basil. La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá. El Griot. 1990.</p> <p>CIRIGLIANO FORCADE, Illich. Jucicio a la Escuela. Buenos Aires. Ed. Humanitas. 1974</p> <p>EL TIEMPO. Constitución Política de Colombia.</p> <p>FECODE. Educación y Cultura. Revista No. 13. Bogotá. Impreso en Litocamargo Ltda.. Dic. 1987.</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Bogotá. Ed. América. Latina</p> <p>FREUD, Sigmund. El malestar en la cultura. Madrid. Ed. Alianza. S.A. 1970.</p> <p>FROMM, Erich. El miedo a la Libertad. Bogotá. Planeta Angostini. 1986</p> <p>LEWANDOWSKI. Diccionario de Lingüística. Madrid. 1986.</p> <p>PAZ, F. María. Teoría del Acto del Habla y análisis del Discurso.</p> <p>PIAGET, Jean. Seis estudios de Psicología. Bogotá. Ed. Planeta Agostini. 1986.</p> <p>PONCE, Anibal. Educación y Lucha de clases. Ed. Rojo. Sin fecha</p> <p>CHARDAKOV. M.M. Desarrollo del pensamiento en el escolar. Ed. Grijalbo. 1968</p>
---

STUBBS, S.M. Lenguaje y Escuela. Ed. Cincel. Kapeluz.

THENON, Jorge. La imagen y el lenguaje. Buenos Aires. Ed. La Pleyade.

TOLSTOI, León. Esclavitud Moderna. Buenos Aires. Ed. Tor.

U.P.N. Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional. Bogotá. 1990

VILLAR GAVIRIA, A. El niño otro oprimido. Ed. Peñaloza y Cia. Ltda.. Bogotá. 1977

VIGOTSKY, Lev. Pensamiento y Lenguaje. Ed. La Pleyade. Buenos Aires. 1985

ZANOTTI, Luis J. Precisiones Pedagógicas. Ed. Guadalupe. Buenos Aires. 1967

### **3. Palabras Claves:**

Lenguaje, lingüística, socialización, educación.

### **4. Objetivos:**

#### **OBJETIVOS GENERALES**

Adquirir un conocimiento más adecuado y real de la relación lingüística entre maestros y alumnos

Describir y analizar la función y estructura del discurso pedagógico.

Reflexionar acerca de la práctica pedagógica y particularmente de la manera como se construye el discurso pedagógico.

#### **Objetivos Específicos**

Averiguar cómo la cultura y la ideología imperante se canaliza a través del lenguaje en el aula

Establecer cómo las relaciones de poder influyen en la emisión/recepción del discurso pedagógico.

Detectar la incidencia el discurso en la adquisición/transmisión de conocimientos.

## 5. Metodología:

Metodología de campo o etnográfica, encargada de construir modelos teóricos a partir de los fenómenos observados IN SITU, en su desenvolvimiento cotidiano de la realidad.

## 6. Resumen:

La escuela cumple dos funciones: es una agencia de socialización y a la vez un aparato ideológico del Estado. Por tanto en cuanto a la socialización se entiende como el proceso mediante el cual el nuevo individuo que aparece en la sociedad llega a ser realmente un ser social, aprende del mundo como una realidad significativa; además, encuentra un lugar para él en la estructura social.

Existen dos momentos en el proceso de socialización según Durkheim, la primaria y la secundaria. La primaria ocurre en la infancia y en la que se internaliza el mundo objetivo de los objetos significativos, es la familia y especialmente los padres los que desempeñan un papel fundamental en este proceso. Se aprenden elementos normativos, cognoscitivos y afectivos.

La secundaria supone la internalización de submundos institucionales o basado en instituciones. Supone la complejización de la organización social determinada por una particular división social del trabajo y por la distribución social del conocimiento correspondiente generalmente especializado. También recurre al lenguaje como lenguaje específico referido a la reconstrucción de un universo simbólico que a la vez que procura la coherencia entre el mundo asumido en la socialización primaria en la socialización secundaria, hace posible el mantenimiento y la confirmación de la nueva realidad.

Como aparato ideológico del estado, la escuela acomete una parte de la tarea de la regulación social mediante la distribución del capital cultural. Se entiende este concepto como la distribución social del conocimiento, que se expresa en desigualdad, condicionada por el contexto social del que se trate y por el origen social de los individuos.

Tanto la ideología como la socialización están en íntima relación con el lenguaje, a través del diálogo, el instrumento fundamental del mantenimiento de la realidad, que comprende no sólo el aparato fónico sino también la comunicación no verbal de las expresiones y actitudes presentes en la interacción.

Por lo tanto, el lenguaje es capital cultural y el aprendizaje en la escuela se convierte en un elemento que vincula al niño con la sociedad de manera amplia y que lo diferencia de su comunidad y de la socialización primaria. Lo que significa que el lenguaje permite ampliar o sintetizar las diversas experiencias e incluirlas

en estructuras más amplias que superan el nivel biográfico y concreto y son comprensibles por los demás como parte de la realidad. El lenguaje al poder trascender la relación espacio-tiempo tiende puentes entre diversos aspectos de la realidad, permite incorporar otros espacios sociales y otros tiempos.

Como lo podemos ver el lenguaje es un componente fundamental en las escuelas, está presente en la cotidianidad con la lengua hablada profesor-alumno y con la lengua escrita de los libros. Las asignaturas están redactadas en un lenguaje y terminologías especializadas; el maestro a su vez, se apropia de este tipo de lenguaje para explicar contenidos a sus alumnos, lo que hace que generalmente el educador no reconozca una idea válida o un aporte de un alumno si se expresa en lenguaje coloquial. Generalmente se tiene más cuenta el estilo que la idea expresada.

La importancia social del lenguaje se refleja en la educación, de manera que todos los dialectos son importantes por más complejos o sencillos que sean y a pesar de que no existe ninguna justificación lingüística para juzgar que una persona es menos inteligente que otra por usar variantes dialectales, es un hecho real que se da una discriminación social por el uso de esas diferencias superficiales del lenguaje.

La importancia de los diálogos en la creación y transformación de la realidad en que viven las personas se ve afectado por factores como:

- a) La posición de la persona en la escala social de la comunidad, es decir, la autoridad que se le atribuye. La variación en el prestigio entrará a afectar su eficacia como creador de la realidad, como transmisor de capital cultural.
- b) La continuidad del diálogo que brinde oportunidades para imprimir la realidad que se transmite. En la escuela es importante la duración de la escolaridad, la existencia de oferta escolar, las situaciones culturales o económicas que impiden o traban la asistencia del niño a la escuela, el control corporal que deben aprender, la reunión de los educandos en grupos generalmente por edades bajo la autoridad del maestro, en un lugar escolar, la programación de textos y de cómo se debe aprender.
- c) La capacidad del maestro para entender el mundo de socialización primaria del niño y plantear la realidad que trae la escuela en el proceso socializador, es básica para aumentar o disminuir la eficacia de su tarea.
- d) La afectividad, expresada a través del lenguaje del maestro entra a ser un componente vital en su tarea con la comunidad. De ahí que la afectividad

del lenguaje del maestro en su relación con el alumno y la comunidad sean un elemento central en su eficiencia en la transmisión del mundo y la realidad social.

## **7. Conclusiones:**

El discurso pedagógico es rico en actos de habla y en especial los actos de habla indirectos pues se dan las condiciones reales para emplearlos tales como la dispersión de la atención, desplazamiento de la misma, desmotivación, costumbres, prácticas, emociones, disimulo.

El lenguaje del maestro se caracteriza, no por lo que dice, sino como lo dice. La mayor parte del discurso del profesor lleva implícito lo que realmente quiere decir, y los niños deben estar pendientes de tales mensajes para dar las respuestas apropiadas cuando lo cuestionan.

En gran parte de las clases, se utiliza el lenguaje especializado de cada área pero el profesor no se detiene a comprobar si los alumnos entienden. Son lecciones magistrales en una sola dirección, como un monólogo, él continua sin darse cuenta que utiliza tales expresiones sin detenerse a explicar los términos nuevos; de pronto espera se lo repitan al pie de la letra sin añadir ninguna explicación.

Los textos de las diferentes áreas al pretender adaptarse a la edad, tiempo y espacio, pierden mucha validez en su contenido. Así los conceptos se convierten en conceptos recontextualizados distorsionándose su contenido inicial.

El maestro con mucha frecuencia repite el tema convencido de que así refuerza el contenido que está transmitiendo, obteniendo como consecuencia dificultad en la comprensión y cansancio de los oyentes.

Existen comunicaciones dominadoras y comunicaciones dominadas ubicando en el aula al maestro como representante de la clase dominante (aunque sólo sea mientras realiza su trabajo) a la vez que lo ubica en contraposición con el resto de los alumnos, (representación de la clase dominada) posicionando nuestra relación con otras clases.

Cuando el niño llega a la escuela debe aprender a dejar el lenguaje de la comunicación usados en la institución que lo someten al uso del lenguaje que transmite el educador. Así en la escuela con fuerte control comunicativo en las relaciones con la comunidad, el niño puede verse privado de su identidad tan pronto ingresa a instruirse.

La escuela surge forzosamente del símbolo, de lo imaginario, gracias al

dispositivo pedagógico creando espacio para lo ideológico porque “Lo ideológico ni es un contenido, sino un modo de realizar el contenido. Es el modo de generar contenidos. Está en el principio que se emplea para realizar selecciones y combinaciones... en la gramática” (Bernstein, Basil. Pág. 96.

La institución requiere por lo tanto de un lenguaje especial que no explica la realidad sino la encubre, son antidemocráticas bajo el pretexto de ser transmisores del conocimiento de manera imparcial. Su arte consiste en introducir a los miembros que soporten sus rituales, en ese lenguaje, cuyo dominio asegura otra dominación.

La idea de que son los maestros los que construyen el destino de los pueblos al encargarse de la formación de la juventud justificada con el razonamiento casi irrefutable de que al lograr la perfecta educación de las generaciones nuevas se obtendrá la perfección de la sociedad adulta que le sigue inmediatamente, crea la idea de una institución todo poderosa, señora y rectora de los saberes.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	MÉTODOS PEDAGÓGICOS QUE UTILIZA EL MAESTRO PARA EL MANEJO DE LA AGRESIVIDAD Y TIMIDEZ EN ALUMNOS DE NIÑEZ INTERMEDIA.
Autor	HERNANDEZ PIÑEROS, Nubia C., LOPEZ PAREDES, Nubia Aydee., SUAREZ ROJAS, Myriam Soraya.
Institución	Universidad Libre de Colombia. Facultad de Educación
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2000

### 2. Fuentes

BALDWIN, James. Psicología y evolución. Barcelona. Océano. 1979.
BANDURA. A. Social Learning and personality development holt. London, Rinehart, 1969
FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Bogotá, Siglo XXI. 1978.
GARCIA, Hidrobo Juan. La investigación educativa en América Latina
HACKER, Friedrich. Agresión. México. Grijalbo. 1973.
INSTITUTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. Bogotá. Asesores de psicología evolutiva. 1978.
KRECH, David., y CRINCHFELD, R. Psicología social. Barcelona. Biblioteca Nueva. 1965.
MANNONI, Maud. La educación imposible. 3ª edición. México. Siglo XXI. 1983
MENDEL, Gerald. La descolonización del niño. Barcelona. Ariel. 1977
MENNESES, M.E. Educar y pedagogía. Barcelona. Ariel. 1972
PIAGET. Jean. Psicología y pedagogía. Barcelona. Ariel, 1972.
RESTREPO BETANCOURT, Alvaro. Reflexiones sobre educación y escuela. Estudios educatvos. No. 27

RILLAER. Jacques. La agresividad humana. Barcelona. Herder. 1978.

### 3. Palabras Claves

Agresividad, timidez, conductas, comportamientos

### 4. Objetivos

#### GENERAL:

Disminuir la agresividad en las aulas de clase haciendo uso de diferentes métodos que reduzcan la agresividad en los niños por medio de actitudes más cívicas en el aula.

#### ESPECIFICOS:

Permitir que el dialogo sea una de las herramientas que motiven a los niños a tener confianza en el docente para que el trato entre ellos sea cada vez mas fraterno y amistoso.

Utilizar herramientas de cordialidad y buenos modales por parte del profesor a la hora de tener que enfrentar una situación de agresividad.

### 5. Metodología

Aunque en el trabajo no se hace explicito que tipo de investigación se realizó un análisis descriptivo, ya que se hace un rastreo acerca de las diferentes herramientas que se podrían implementar para que los niños reduzcan la agresividad en el aula; aunque personalmente considero que no son explicitos para hablar acerca de lo que proponen en el trabajo.

### 6. Resumen

La conducta agresiva se puede observar que el calificativo de “agresivo” se aplica no tanto debido a la conducta manifestada por el individuo agresivo propiamente dicha, sino según los efectos que esta produce en el observador. Para poder juzgar si verdaderamente una conducta agresiva puede considerarse como tal, y si habrá de evaluarse como un problema que amerita intervención, tenemos que considerar el contexto en el cual se produce, los valores de las personas que la juzgan, la intensidad de la conducta, el sexo de la persona en cuestión, su clase social, su nivel cultural, etc.

Por agresión, algunos psicólogos entienden cualquier conducta llevada a cabo

con el propósito expreso de producir daño. Con base en esta definición, es evidente, que muchas conductas, incluyendo algunas que son violentas en extremo, no llenan el criterio. Ello es importante dado que nuestro propósito es discutir como lidiar con conductas agresivas en niños normales.

Para el propósito de esta investigación redefinen agresión, como cualquier conducta violenta que tenga un valor utilitario para la persona, excluyendo los casos en que se busca hacer daño a otra persona. Por valor utilitario entienden aquello que sirva al sujeto para obtener estados u objetos agradables para él, lo que utiliza para remover obstáculos que le impiden lograr sus metas y para eliminar estados de cosas que le son desagradables o irritantes; así como todas aquellas conductas con que demuestra su desacuerdo o enojo.

La analista norteamericana Clara Thompson escribe: “La agresividad no es necesariamente destructiva. Procede de una tendencia innata a crecer y a dominar la vida que parece característica de toda la materia viviente. Solamente cuando esta fuerza vital se ve obstaculizada en su desarrollo, se relacionan con ella ingredientes de angustia, rabia u odio”.

Por tanto, el niño perfecto existe únicamente en la fantasía y en las conversaciones de sus padres. El niño normal es impulsivo, inquieto, curioso e imprudente; características que provocan conflictos entre él y las personas a cuyo cuidado está. Cuando estos conflictos son frecuentes e intensos dan origen a ciertas conductas como las agresivas.

En cuanto a la timidez, ésta suele representar una gran dificultad, especialmente en una sociedad que premia sobre todo la desenvoltura y la inmediatez en las relaciones humanas. Pese a estar algunas veces más preparado que los demás y ser más inteligente, el tímido tropieza con graves obstáculos, por el temor innato de ser juzgado de manera negativa.

Cuando se habla de timidez infantil se emplea aquí el término de timidez “primaria” acuñado por Baldwin, quien realizó un estudio muy preciso de la timidez en el niño, en la que identificó tres fases:

- a) “Al final del primer año según este autor aparece una cierta forma de timidez, el niño se muestra turbado ante la llegada de cualquier extraño. Permanece silencioso y se refugia junto a su madre.
- b) Durante gran parte del segundo año de vida la timidez desaparece por completo
- c) En el tercer año de vida el niño siente temor hacia el juicio de los demás”

Por otro lado según Piaget “alrededor de los tres años empieza a salir el egocentrismo típico y los demás pasan a formar parte de la realidad con

características distintas a la de los niños y constituyen por tanto un punto de referencia”.

La timidez se considera como problema cuando no permite al niño desarrollarse normalmente, es preciso distinguirla de otros comportamientos similares que no constituyen un grave bloqueo para el niño.

Los niños tímidos presentan miedo a si mismos que se manifiesta en la falta de confianza en las habilidades propias, en convencimiento de la propia insuficiencia o en constante terror al fracaso.

Los niños aprenden a solucionar sus conflictos por medio de la ira, mediante imitación de sus mayores, por eso son diferentes las formas mediante las cuales los niños expresan conductas agresivas en relación con la edad; es así como en la escuela primaria el niño se halla en perfectas condiciones de expresar su cólera, no sólo físicamente sino incluso verbalmente.

El niño aprende a dar rienda suelta a su agresividad para atraer la atención de los demás, en este sentido, se dice que la conducta agresiva del ser humano es una conducta aprendida. Es así como el niño cuando es llevado al proceso educativo se ve sumergido entre las aguas que de un modo u otro determinarán las características de sus comportamientos infantiles. La agresividad, la socialización de la agresividad no puede ser una excepción.

## **7. Conclusiones**

A lo largo de este trabajo se pudo comprobar que el maestro no tiene ningún “método pedagógico” para el manejo de la agresividad y la timidez; éstas que aparentemente son extremos pero que en últimas representan los mecanismos generados por los estudiantes, para adaptarse a un medio (La escuela) que pocas veces tienen en cuenta sus diferencias individuales.

De hecho prima en los maestros el autoritarismo, la represión, los estímulos (castigo) y en ocasiones su agresividad que en últimas conlleva al maestro a depositar en el niño todos sus conflictos y frustraciones. Y no es que se esté diciendo que el maestro no tiene derecho a tener conflictos y frustraciones; con lo que no se está de acuerdo es que sea precisamente el niño su objeto de violencia y el destinatario principal de su agresividad.

Sin embargo, aunque muchas cosas han cambiado, aunque muchas prácticas educativas duras se han suavizado, aunque probablemente empieza a ser mayoritario el rechazo del castigo sistemático como método educativo, lo cierto es que todavía se practica y muchos educadores lo practican sin saberlo, sin cobrar conciencia de su propia acción punitiva, ni mucho menos de sus consecuencias en el niño.

Los maestros confunden obediencia con modelo de conducta, aunque muchas veces no lo admiten, su concepto de disciplina va relacionado con el concepto de “niño ideal, interiorizado por cada uno de ellos: obediente, reflexivo, crítico, quieto y callado; y es desde esta concepción que los maestros se relacionan con los niños tímidos y agresivos.

En la escuela las conductas agresivas y tímidas asumen como un problema individual del niño sin importar que sea un ingrediente normal del medio social en el que vive. Los maestros suelen provocar en los niños sentimientos de culpabilidad para someterlos, “Método pedagógico” muy efectivo y usado en el rol escolar.

Al mismo tiempo los maestros se ven obligados a cambiar su ideología y a la vez sus métodos debido a la alineación de la cual son objeto por parte de la institución en la cual labora. Son ellos y al mismo tiempo son el otro y o introyectado en ellos como conciencia opresora.

Así la autoridad es una expropiación tanto más acentuada cuanto más se descende de la escala jerárquica, se podría decir entonces que la escala se apoya sobre los hombros del niño y que sobre él, el desposeído total, se van asentando todos los depositarios de la autoridad.

Así pues, el niño sistemáticamente castigado y reprimido por parte de sus maestros suele comportarse agresivamente de modo creciente y progresivo, en función de sus tendencias adquiridas o naturales a la supresión de estímulos aversivos, su convivencia con los modelos agresivos constituidos por los educadores punitivos, las distintas posibilidades de reforzamiento que tienen todo comportamiento agresivo o tímido en un contexto social, los fenómenos de generalización, etc. Todo esto puede y suele ocurrir, y el educador, al no enterarse de las auténticas causas, puede a su vez persistir en su propia actuación represiva o incrementarla.

Finalmente se concluye, que si la escuela está libre de temores y castigos cualquiera que éstos sean seguramente habrá allí personas que conocen realmente su oficio como educadores, y por lo tanto niños menos oprimidos y más libres.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	DISEÑO Y ELABORACIÓN DE UN JUEGO – JUGUETE QUE FACILITE LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE ALGUNOS ANIMALES Y PLANTAS DE NUESTRO MEDIO, EN NIÑOS DE PRIMERO DE PRIMARIA.
Autor	RUIZ C., Carmen Elena., GARZÓN MALDONADO, Lilia.
Institución	Universidad Libre de Colombia. – Facultad de Ciencias de la Educación.
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2001

### 2. Fuentes

<p>ACERETE, Dora. Objetivos y Didáctica de la Educación Plástica. Editorial Kapeluz. Buenos Aires. 1980.</p> <p>ALVARADO, Ana. El taller de Plástica en la Escuela. Ed. Troquel Buenos Aires. 1990.</p> <p>DE BORJA, María. El Juego Infantil. Ediciones Oikos-Tau. España. 1980</p> <p>DECROLY, Ovidio y MONCHAMP. E. El juego educativo. Ediciones Morata. Madrid. 1986</p> <p>FAURE, Gerard. El Juego Dramático en la Escuela. Ed. Cincel. España. 1989</p> <p>GRUNFELD, Frederic. Juegos de Todo el Mundo. Cómo construirlos, cómo jugarlos. Sus orígenes. UNICEF. España. 1978</p> <p>GUTTON, Philippe. El juego de los niños. Ed. El Hogar del Libro. 1988.</p> <p>LARK HORVITS. La edad Artística del Niño. Ed. Paidós. 1965</p> <p>LOWENFELD, Victor. Desarrollo de la Capacidad Creadora. Ed. Kapelusz. Buenos Aires. 1958.</p> <p>PIAGET, Jean. Seis Estudios de Psicología. Ed. Planeta. Bogotá. 1986</p> <p>SABINO, Carlos. Metodología de la Investigación. El Cid. 1989.</p>
--

SHILLER, Federico. Educación artística. Ed. Tor. 1920.

WALLON, Henry. Evolución psicológica del niño. Ed. Psique. 1965.

WILDOCHER, Daniel. Los dibujos de los niños. Ed. Herder. España. 1971.

### **3. Palabras Claves:**

Juego, representación gráfica

### **4. Objetivos**

#### **OBJETIVO GENERAL**

Diseñar y elaborar un juego para niños de 6 a 8 años que propicie la representación gráfica de algunos vegetales y animales de nuestro medio.

#### **Objetivos Específicos**

Observar y seleccionar representaciones gráficas de algunos animales y vegetales.

Apreciar cómo logran elaborar, los niños, reglas para el diseño de un juego – juguete.

Aplicar las modificaciones sugeridas por los niños en el prediseño del juego-juguete.

### **5. Metodología**

Investigación acción participativa, ya que fue un trabajo conjunto de diferentes investigadores que se propusieron crear un juguete para facilitar la representación grafica tanto de los animales como de las plantas, y así lograr un aprendizaje mas activo en los estudiantes.

### **6. Resumen**

El niño de 6 a 8 años inicia un período en el que la energía y el entusiasmo, propios de esta edad, se manifiestan de manera positiva, se inclina a mantener relaciones afectivas con todos los adultos cercanos, su sensibilidad, entusiasmo y calidez lo hacen un compañero encantador; es feliz consigo mismo y deleita a quienes lo rodean.

Es un maravilloso oyente, le agrada la lectura de cuentos varias veces, es un

interminable observador de la televisión y no acepta la interrupción, desea sacar conclusiones, avanza en la lógica e inicia una nueva etapa de crecimiento.

Los niños de esta edad presenta la inteligencia en crecimiento manifestándose por la percepción de la naturaleza interior de las cosas; su sabiduría en crecimiento a través del sentimiento que adquiere del significado de sus actos, desarrolla una nueva capacidad de crítica y razonamiento, se puede razonar con él, utiliza el lenguaje y en forma apropiada y libre para expresar situaciones, actitudes y autocríticas. Reconoce errores y lucha con perseverancia hasta lograr mejor resultado.

Al llegar a los 8 años, empieza a adentrarse en la cultura haciendo ensayos y aplicaciones de significados construidos el año anterior. Encuentra su vena de curiosidad activa, mayor energía y una robustez que lo diferencia de la dulzura de la primera niñez; por tanto empieza a aparecer más maduro incluso en su aspecto físico, algunos cambios en las proporciones corporales presagian los cambios más marcados que vendrán con la pubertad.

En la escuela ya no dependen de la maestra, como antes, para él ya no es tan importante y está menos ligado a su vida emocional que cuando tenía 7. Este niño tiene conciencia de lo que es el grupo escolar como grupo al cual pertenece y al que le debe algo. Sus organizaciones y clubes son esquemáticos y de poca duración, no comprende aún reglas complejas, sus juegos de pelota dependen de reglas improvisadas, aunque hay disputas el juego sigue adelante.

Varones y mujeres participan igualmente en las actividades escolares y recreativas, comparten numerosos intereses; pero también adquieren conciencia de las diferencias que los separan. Aca comienza a interesarle el origen de las plantas, comienza el interés por la vida y los procesos vitales de los animales; esto señala un adelanto en su vida como individuo.

Es de todas estas características que se crea un juguete que reúne todas las expectativas de los niños de 7 a 8 años, donde ellos pueden crear su imaginación, pueden colocar en practica sus diferentes habilidades y potencialidades y desarrollar su motricidad fina; ya que éste consiste en tener que armar con diferentes fichas el animal con la utilidad del mismo, y los mismo con las plantas. Los niños se divierten y centran toda su creatividad y conocimiento en éste juguete que permite que ellos por sus propios medios sean los protagonistas.

Con este juguete no solo se trabajaba la motricidad y la imaginación, sino que fue creado en diferentes texturas que permitían que los estudiantes pudieran con sus sentidos ir buscando la solución mas apropiada del juego. Los niños se divertían mucho y relacionaban con facilidad la mayoría de las cosas.

## 7. Conclusiones

Las formas a fines en animales y vegetales fueron diferenciadas por las líneas, texturas, número de extremidades

En las representaciones gráficas los niños tuvieron en cuenta tamaño, espacio y movimiento.

El proceso propiciado por los talleres permitió que las representaciones gráficas de los niños no fuesen copia o estereotipos.

La creación del juguete facilitó el conocimiento tanto de los animales como de las plantas, logrando que los estudiantes relacionaran lo del juguete con lo de la vida real.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	COMO REPRESENTAN GRAFICAMENTE ALGUNAS ACTIVIDADES Y ESPACIOS COTIDIANOS DE LA ESCUELA, NIÑOS Y NIÑAS DE 6 Y 7 AÑOS DE LA ESCUELA FRANCISCO DE PAULA SANTANDER Y EL COLEGIO NUEVO INSTITUTO METROPOL.
Autor	OVALLE, Gladis., ARBOLEDA, José Wilson
Institución	Universidad Libre de Colombia. Facultad de Educación
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2002

### 2. Fuentes

ACERETE, Dora. Objetivos y didácticas de la expresión plástica. Guía para el maestro de grado. Ed. Kapeluz. Buenos Aires. 1980.
ALVARADO, Ana. MURANGO, Graciela. El taller de plástica en la escuela. Ed. Troquel. Buenos Aires. 1990
BALLY, B. El Juego como expresión de libertad. México. 1958
CALMY, Gisele. La educación del Gesto Gráfico. Ed. Fontellana. 1977
CRESPO C., Virgilio. El niño hacia un enfoque integrador. Ediciones Usta. Bogotá. 1985
CHATEAU, Jean. Psicología de los juegos infantiles. Ed. Kapeluz. 1981
DIAZ, Carmen. La creatividad en la expresión plástica. Ed. Narcea. Madrid. 1986
GOTTFRIED, Heinet. Maestros creativos – alumnos creativos. Ed. Kapeluz. 1979
HELG, Aline. La educación en Colombia. Una historia social y económica y política. Fondo editorial CEREC. Bogotá. 1987
HELLER, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. Ed. Grijalbo. 1972.
LOGAN, Lillian. Estrategias para una enseñanza creadora. Ed. Oikos-Tan. Barcelona. 1980

LOWENFELD, Victor. El niño y su arte. Ed. Kapeluz. 1958

LURCAT, Liliana. Pintar, dibujar, escribir, pensar. Ed. Kapeluz. 1980.

MORALES, Olga. El niño y su expresión plástica. Ed. Fontellana. 1977

NOVEMBER, Janeth. Experiencias de juego con preescolares. Ed. Morata. 1984.

ORTEGA, Cardeviola. Como trabajar en la escuela primaria. Ed. Kapeluz. 1977

VARGAS, Gonzalo. Escuela y comunidad. Ediciones Usta. Bogotá. 1984.

### **3. Palabras Claves**

Expresión plástica, espacio escolar.

### **4. Objetivos**

#### **OBJETIVO GENERAL**

Reconocer cómo representan gráficamente diferentes espacios y actividades cotidianas de la escuela algunos niños de seis y siete años

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Propiciar el desarrollo de la creatividad a través de la invención de nuevas estrategias de la expresión gráfica

Motivar al niño para que pueda representar de forma más completa el espacio escolar.

Fomentar nuevas estrategias basadas en la labor cotidiana de los niños de seis y siete años para que puedan ser asumidas y aplicadas en la escuela

Estimular el análisis de la expresión gráfica de las actividades cotidianas en el espacio de la escuela

Desarrollar las facultades creadoras de modo que el niño profundice en la habilidad de inventar soluciones para diversas situaciones en todas las áreas del currículo.

Desarrollar la sensibilidad de los niños de seis y siete años para recibir y captar toda clase de manifestaciones plásticas.

## 5. Metodología

Se realizó por medio de un análisis descriptivo de tipo cualitativo.

## 6. Resumen

Las artes plásticas son el conjunto de las actividades especializadas en la expresión visual del pensamiento creador, por medio de materiales plásticos como los colores, acuarelas, témperas, óleos, vinilos, tierras, crayolas, tizas de colores, diversos tipos de pulpa, arcillas, plastilinas, gomas, colas, resinas, papel, cartón, etc..

Las artes plásticas forman parte de la educación integral que se debe transmitir a los niños en todos los niveles de escolaridad; en ella el dibujo, pintura, modelado, plegado, trazado, recortado, grabado se introducen a la pedagogía activa como estrategia para desarrollar la creatividad.

El lugar que la educación plástica debe ocupar en la escuela está en relación directa con los objetivos propuestos en cada una de las áreas del currículo, la habilidad para redefinir situaciones, la originalidad, la coherencia en la organización, la flexibilidad, los valores, etc.

Si el dibujo o expresión gráfica es el primer medio que el niño utiliza espontáneamente para transmitir su pensamiento, el jugar con barro o con arena mojada, es la primera toma de conciencia de la relación función-estructura-forma. Desafortunadamente estas formas de transmitir el pensamiento son a veces frenadas por la escuela, los educadores, presiones de los compañeros y la jerarquía escolar.

En algunas escuelas, la expresión plástica del niño no es tomada como tal, al respecto Lucker opinan que: "la educación plástica para el pensamiento creativo se descuida en las escuelas" El niño vive en lo imaginario, crea un mundo personal que ajusta y ordena en el cual adquiere autonomía y se va haciendo dueño de sí mismo lo cual es decisivo en su vida futura. Con su imaginación plástica contrarresta lo mecánico y estereotipado abandonando las restricciones, libera tensiones emocionales propiciando el buen uso del tiempo libre.

Las actividades ejecutadas por los niños en la casa y en la escuela como el hacer tareas, el aseo del salón, controlar la disciplina, presentar evaluaciones, hacer mandados... lo incluye como parte activa del mundo de los adultos. Le enseñan a reconocer los usos de los elementos que manipula, conoce un proceso de transformación del objeto conocido y del objeto que conoce a través de superación de conflictos y contradicciones, empieza a encontrar satisfacción en

sus actividades, toma conciencia de lo que hace, piensa y comunica.

## 7. Conclusiones

En el desarrollo del proyecto evaluamos positivamente la conquista paulatina de los objetivos de la investigación en el momento que los niños sometidos a los programas de los talleres vinculaban y relacionaban nuevas y variadas formas extendiendo su creatividad gráfica.

La versatilidad de las formas contempladas en las muestras gráficas de los niños, nos permitió que como docentes contemplemos el rol que afrontan los alumnos con los cuales trabajamos en el espacio escolar; su campo de acción, percepción y adaptación social. Posibilidad que nos permitió comprobar que las acciones más habituales del niño en el ambiente escolar se relacionan con el juego.

El niño que recibe una ambientación y se le motiva para que intente expresar y opinar gráficamente todo cuanto percibe, necesita e imagina de su ambiente inmediato, adquiere en el proceso enseñanza-aprendizaje una mayor conceptualización en el momento que informa una gama de relaciones implícitas en su creación e inadvertidas por el profesor y compañeros de salón.

De forma más conciente y menos fantástica, los niños en los dibujos aceptan contemplar, reconocer y censurar rangos de la estructura social a la cual deben sujetarse; prima en sus composiciones la originalidad. Es así como resalta la función del profesor y de algunos compañeros líderes en su grupo.

El instinto natural de comunicación que sentimos, la tendencia a redescubrir y apropiarnos del uso de las cosas nos lleva a emplear diversas clases de elementos para lograrlo sin importan en que, cómo y cuando lo hagamos. En esta necesidad el niño consigue dibujar en espacios desaprobados por los adultos, tales como; mesas, ropa, puertas, paredes, etc.

En el proceso enseñanza-aprendizaje, la expresión gráfica es una valiosa herramienta de comunicación que permite al niño en la explicación de sus trabajos encerrar a distintos elementos en variados contenidos y tiempos.

## ESQUEMA RESUMEN

### 1. Identificación de la Investigación

Título	CARACTERIZACIÓN DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL NIVEL PREESCOLAR
Autor	ARBELAEZ FORERO, Marcela.
Institución	Universidad Libre de Colombia. Facultad de Educación
Ciudad y Fecha	Bogotá, D.C., 2004

### 2. Fuentes:

ALFIZ, Irene. El proyecto educativo institucional: Propuestas para un desarrollo colectivo. Cap. 2. La Dimensión Pedagógica. Aique grupo editor. Argentina 1997.

APPLE, Michael. ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas Neoliberales? Universidad de Wisconsin – Madisson.

AVELLA PEÑA, Rosa. Prácticas pedagógicas y aprendizaje significativo. Bogotá. 1996. Tesis de Maestría. (Magíster en Educación) Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Área prácticas de Enseñanza

BORRERO CABAL, Alfonso. La educación en lo superior y para lo superior. En: Simposio permanente sobre la universidad. XIX Seminario Nacional General Educación y Política. Bogotá. 1999.

CAMILLONI, Alicia. Corrientes didácticas contemporáneas: el campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. Buenos Aires. Editorial Paidós. 1998

CARR Wilfred. Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica. Madrid. Ediciones Morata. 1999

CORREA, José Ignacio. Contextos Cognitivos. Argumentar para transformar. Universidad Externado de Colombia. Instituto para la educación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP. Bogotá. 1999

FIERRO, Cecilia. Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. Editorial Paidós. 1999

LITWIN, Edith. Corrientes didácticas contemporáneas. Cap. 3. La investigación

didáctica. Barcelona. Editorial Paidós. 1999

PAPALIA, Dianne., y WENDKOS, Sally. Psicología del Desarrollo. Colombia. Editorial Mc Graw Hill. 1998

### **3. Palabras Claves:**

Práctica, enseñanza, didáctica, evaluación, preescolar, lineamientos

### **4. Objetivos:**

#### **OBJETIVO GENERAL**

Caracterizar y sistematizar las prácticas de enseñanza desarrolladas en dos instituciones de educación pre-escolar, con el fin de identificar estilos de enseñanza y sugerir lineamientos y estrategias de intervención didáctica que propicien la formación integral.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Realizar una revisión bibliográfica de las investigaciones y la producción teórico-conceptual desarrollada en el área de las prácticas de enseñanza en el nivel preescolar.

Definir el concepto de práctica de enseñanza y su relación con los procesos formativos en la educación preescolar.

Seleccionar dos instituciones educativas del nivel preescolar (una privada y una oficial) para caracterizar las prácticas de enseñanza que allí se desarrollan.

Aportar al desarrollo conceptual en el campo de la enseñanza infantil y a la comunidad académica.

### **5. Metodología:**

La presente investigación se inscribe dentro de la investigación cualitativa, específicamente investigación acción de manera colaborativa, para así desarrollar nuevas prácticas de enseñanza para la formación infantil. La investigación colaborativa según Litwin es “un caso especial de implicación participativa”.

### **6. Resumen:**

En el capítulo I de la Ley General de Educación se define la educación formal

“como aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados en una secuencia regular de ciclos lectivos con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducente a grados y títulos”. La educación formal según lo anuncia el capítulo 11 está organizada en tres niveles: educación preescolar, básica y media.

En cuanto a la educación preescolar la Ley 115 de 1994 la define como aquella que se ofrece a los niños y niñas durante los primeros años de vida y que busca su desarrollo integral. Este es un proceso continuo donde se identifican las características cognitivas, sociales, afectivas, físicas y lingüísticas generando espacios para aflorar esos potenciales.

Con base en lo anterior y reconociendo la importancia que tiene la educación y el desarrollo de las diferentes prácticas dentro del aula para el desarrollo del ser humano, es relevante identificarlas, partiendo de una definición general.

El concepto de práctica según Gaitán y Jaramillo adquiere un sentido más específico cuando se asocia la comprensión de acciones educativas.

Según Wilffred Carr, dado que en educación la práctica tiene sentidos y significaciones que no son reconocidos a partir de una actividad, no se le puede confundir con un simple hacer. Una práctica debe tener en cuenta aspectos sociales, históricos y políticos.

Habiendo reconocido el concepto de práctica de manera general, es posible articular los diferentes tipos de práctica que, según su naturaleza, genera procesos formativos en el aula.

De primeras está la práctica educativa donde se presenta como una forma de poder; esta práctica requiere de espacios específicos, que reconozcan las necesidades educativas de los estudiantes y que permitan la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Después se encuentra la práctica docente en donde el quehacer docente en el preescolar, es un proceso en el que intervienen de manera significativa diferentes categorías: desarrollar prácticas que favorezcan un aprendizaje significativo; emplear un adecuado código lingüístico; propiciar las relaciones interpersonales así como favorecer espacios para la construcción del conocimiento, son algunas de estas.

Siguen las prácticas de enseñanza las cuales, tienen una estrecha relación con las prácticas docentes, puesto que ambas tienen un carácter social y por ende educativo.

Dentro de la enseñanza y según lo propone Litwin, están las teorizaciones que son las prácticas de la enseñanza, donde los docentes llevan a cabo planificaciones, rutinas y actividades en determinados contextos, favoreciendo la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva.

En el desarrollo de estas prácticas, están involucradas las teorías subjetivas o los implícitos de los docentes, los cuales son propuestas fundamentales para apoyar el quehacer docente en el aula y el proceso de construcción del conocimiento.

Para este tipo de enseñanza, se ha utilizado, a manera de metáfora, el concepto de aprendizaje por “andamiaje” que es el apoyo donde la ayuda que recibe el niño por parte del adulto varía en tanto la habilidad para desarrollar la tarea propuesta, aumenta.

Este estudio se realizó con base en tres dimensiones fundamentales (personal, didáctica y evaluativa) desarrolladas por las docentes del nivel inicial del Jardín Infantil Cometas y del Centro Social Santa Magdalena Sofía, en la ciudad de Bogotá.

En el nivel personal, se analizaron las concepciones, creencias o conocimientos implícitos de las educadoras en nivel preescolar, con respecto al trabajo desarrollado por las docentes en el aula y se tuvieron en cuenta aspectos como los estudios a nivel post – secundario, la experiencia docente previa y la importancia de la actualización profesional.

La dimensión didáctica se tuvo en cuenta con el fin de identificar las prácticas de enseñanza utilizadas por las docentes niños y niñas de 3 a 5 años, reconociendo categorías como la epistemología de la enseñanza, las estrategias, las técnicas y recursos que utilizan las educadoras en el aula escolar.

La dimensión evaluativa se analizó partiendo de la base que la evaluación es una herramienta pedagógica que va de la mano con la enseñanza y por ende, no puede tomarse como un elemento separado de ella. En esta fase se tuvieron en cuenta aspectos como la epistemología de la evaluación y estrategias, técnicas y recursos de evaluación.

## **7. Conclusiones:**

En primer lugar y retomando la dimensión personal, se pudo inferir que para la aplicación de una didáctica eficaz en el aula pre-escolar, es necesario que exista una motivación intrínseca pero a su vez la preparación y las herramientas que aporta la formación profesional son fundamentales. No obstante es necesario resaltar y con base en la teoría, la importancia que tiene la preparación profesional en el preescolar, aspecto que en este nivel todavía no es claro, ni

fuerte.

Es necesario tener en cuenta que el proceso de enseñanza es bilateral, pues cuando se favorecen espacios para la construcción del conocimiento, educadores y educandos tienen la posibilidad de aprender. De igual manera, para el desarrollo de prácticas de enseñanza es necesario partir del interés del niño así como reconocer las necesidades educativas que tiene cada uno de ellos.

En este mismo orden de ideas, propiciar espacios agradables que permitan la construcción del conocimiento y favorecer la formación de los niños y niñas. Dicho de otra manera, la enseñanza en el nivel preescolar, debe ser ante todo un proceso vivencial y significativo y con objetivos claros, y por ende, no admite la improvisación, por lo tanto requiere que los docentes tomen conciencia de la inminente necesidad de desarrollar prácticas de enseñanza teniendo en cuenta el entorno y las necesidades educativas de los educandos.

Finalmente y con base en la dimensión evaluativo, es fundamental reconocer que la enseñanza y la evaluación no son procesos que deban darse por separado. Es necesario evaluar de acuerdo a las capacidades de cada niño para garantizar que haya coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Es necesario evaluar en términos de debilidades y fortalezas así como el diario vivir del niño para que haya continuidad en el proceso.